

CAPA

“Podemos pensar criticamente,
sem dúvida e...

Podemos aprender a dizer não,
assertivo que nos desamarre estas correntes...

Podemos rejeitar o jargão,
que nos verga e aflige...

Podemos resistir à linguagem militar e corporativa,
com humor mudar o discurso...

Podemos assumir o controlo pelo nosso desenvolvimento profissional,
o grito libertador da construção pessoal...

Podemos manter um diário/ registo de tarefas,
para amparar o crescimento e refletir no percurso que pretendo caminhar...

Podemos celebrar e partilhar os sucessos,
com aqueles que nos entendem e querem construir uma nova educação...

Podemos apoiar-nos mutuamente,
sem dúvida, é por isso que aqui estou...

(Lemos, F. *cit. in* Sousa, S., 2011:3)

Índice Geral

Índice de quadros	v
Índice de anexos.....	vi
Agradecimentos	vii
Resumo	viii
Abstract	ix
Résumé.....	x
Introdução	1
I- Enquadramento teórico	
1. A educação em creche	5
2.Avaliação e autoavaliação	
2.1 Avaliação em educação de infância	10
2.2 Autoavaliação docente	13
2.3 A autoavaliação por portefólio	14
3.Supervisão e prática supervisiva	
3.1 Supervisão versus avaliação.....	19
3.2 Supervisão e prática supervisiva	22
4.Reflexão das práticas educativas.....	24
4.1 A autorregulação.....	26
5.Os diários de aula e as narrativas como instrumento de reflexão e supervisão	27
6. Planificação em educação de infância	

II – Estudo realizado	
1. Objetivos e questões do estudo	36
2. Opções e procedimentos metodológicos para recolha e análise de dados	38
3. Caraterização do contexto estudado e etapas da pesquisa	
3.1 Instituições Particulares de Solidariedade Social	45
3.2 A instituição onde decorreu o estudo	47
3.3 Caraterização da população estudada e etapas de pesquisa.....	48
4. Apresentação e análise dos dados	51
5. Discussão.....	57
III – Considerações finais e perspetivas de continuidade	60
1. Justificação e limites do estudo	61
2. Implicações e recomendações do estudo.....	62
3. O portefólio numa prática supervisiva - projeto de supervisão para educadores de infância	63
4. Reflexão final.....	67
IV - Referências bibliográficas	72
Legislação referenciada	78
Anexos.....	79

Índice de quadros

***Quadro n.º 1- Graduação das educadoras de infância participantes
nesta pesquisa.....59***

Quadro Nº2 – Tempo de serviço das educadoras de pesquisa59

Quadro n.º 3 – Projeto de supervisão para educadores de infância74

Índice de Anexos

Anexo I – Guião para apresentação e discussão com as educadoras de pesquisa

Anexo II - Atas das reuniões com as educadoras de pesquisa e a supervisora/investigadora

Anexo III – Dados recolhidos no decorrer da pesquisa, aquando as reuniões de equipa

Anexo IV – Análise da organização individual dos portefólios das educadoras de pesquisa

Anexo V – Avaliação final com as educadoras de pesquisa

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Professora Maria João Cardona pela disponibilidade, encorajamento e todo o apoio ao longo deste trabalho. Obrigada pelo carinho.

Ao longo deste período de trabalho muitas foram as manifestações de apoio e incentivo por parte de uma miríade de pessoas. Nestas incluem-se as palavras sempre amigas de inúmeras colegas, como a Isabel e a Sónia a quem devo um agradecimento especial.

A todos os colegas do MESOP quero deixar o meu agradecimento por ter sido tão gratificante fazer esta caminhada convosco.

Também gostaria de agradecer à instituição onde trabalho pela compreensão e ajuda neste projeto.

Um agradecimento especial às educadoras Cristina Tomé, Fátima Neves e Sandra Silva pela colaboração, dedicação e todo o seu empenho profissional na elaboração desta minha pesquisa.

Agradeço em particular ao Professor Mesquita Guimarães todo o seu apoio e compreensão, e também a todos os professores que estiveram sempre interessados e prontos a ajudar.

Por fim, não poderia deixar de agradecer às pessoas que de alguma forma são as mais importantes - a minha família - pelas palavras de estímulo com que nunca me faltaram.

Resumo

No decorrer do tempo, os conceitos de avaliação, reflexão e supervisão têm sofrido alterações, tendo vindo a ser cada vez mais valorizada a sua relevância no desenvolvimento de uma prática educativa consciente, coerente e de qualidade. Pretende-se que os educadores de infância sejam persistentes, criativos e ultrapassem dificuldades, numa atitude constante de pesquisa e questionamento.

Neste contexto, o portefólio surge como uma nova estratégia de avaliação alternativa onde os educadores de infância podem incluir registos escritos, como as narrativas, os diários de aula e as planificações, assim como registos fotográficos, caso entendam ser pertinentes para documentar situações do quotidiano (seja deles próprios ou das crianças).

Na elaboração do portefólio, o educador é encorajado a avaliar e a refletir, podendo a aprendizagem ser concebida como um processo supervisivo das práticas educativas. A supervisão visa o desenvolvimento e a aprendizagem tanto dos profissionais que supervisionam como dos que são supervisionados.

Nesta pesquisa, tentei perceber as potencialidades do portefólio na prática educativa do educador na valência de creche, na supervisão da sua ação e na avaliação de crianças. Para isso, recorri a uma metodologia qualitativa com base em estudos de caso, com uma amostra de três educadoras da valência de creche, de uma mesma instituição. Todas as educadoras desta pesquisa construíram o seu portefólio reflexivo e participaram em reuniões de equipa mensais com a supervisora. Nestas reuniões era apresentado o trabalho desenvolvido, os pontos negativos e positivos, sendo delineadas novas estratégias de intervenção. No final da pesquisa foi possível reconhecer a pertinência da introdução do portefólio para promover uma maior reflexão e consequente melhoria das práticas educativas.

Na sequência deste trabalho é apresentado um projeto em que são definidas linhas orientadoras para o desenvolvimento da prática de supervisão em creche a partir do recurso ao portefólio.

Palavras-chave

Portefólio, narrativa, planificação, (auto)avaliação, reflexão, supervisão.

Abstract

Over the time, the concepts of evaluation, reflection and supervision have been changing. Nowadays, these three concepts are considered very important and relevant. It is intended that Childhood Educators are persistent, creative and overcome difficulties, in a constant attitude of search and questioning.

Reflective portfolio is a new alternative assessment strategy, where Childhood Educators can include written records, as narratives and class diaries, as well as photographic records, if that is relevant to report everyday experiences (from themselves or the children).

In the portfolio's drafting, the Childhood Educator is encouraged to assess and reflect, and learning is designed as a supervision process. Supervision aims the developing and learning of the professionals who supervise and of the ones who are supervised.

In this investigation, I tried to realize the portfolio potentialities in the educational practice of Childhood Educator in crèche, on supervising his actions as well as in children's assessment. In this regard, I used a qualitative methodology based on a case study, with a sample of three Childhood Educators from crèche, of the same institution. All of the three Research Childhood Educators draft their reflective portfolio and attend monthly team meetings with the supervisor – they presented the work that has been done, the negative and positive points and they set out intervention strategies. In the end of this investigation, Research Childhood Educators considered very important to introduce the reflective portfolio in education, in order to build an educational practice of quality.

At the end of this research it was possible to recognize the relevance of the introduction of the portfolio to promote greater reflection and consequent improvement of educational practices.

Key-Words

Portfolio, narrative, planning, (self)assessment, reflection, supervision.

Résumé

Au fil des ans, les notions d'évaluation, de réflexion et de supervision ont subies des transformations. Actuellement celles-ci sont considérées très importantes et appropriées au développement de la pratique éducative consciente, cohérente et de qualité. Il se prétend que les préceptrices de la petite enfance soient persistantes, créatives et qu'elles dépassent toutes les difficultés, dans une attitude constante de la recherche et de questionnement.

Le portfolio réflexif est une nouvelle stratégie d'évaluation, une alternative pour les perceptrices, les éducatrices de la petite enfance et celui-ci doit contenir des rapports écrits, des textes narratifs, des bulletins de classe et des plannings, qui peuvent aussi bien être accompagnés de photographies, si cela est considéré adéquat pour éclaircir les situations scolaires du quotidien (que ce soit des éducatrices ou celles des enfants).

Dans l'élaboration du portfolio, l'éducateur est encouragé à évaluer, à réfléchir, sur l'apprentissage qui est conçu dans un procès de supervision. La supervision concerne le développement et l'apprentissage aussi bien des professionnels qui supervisent comme ceux qui sont supervisés.

Dans cette investigation, j'ai essayé de comprendre la puissance et la capacité du portfolio dans les procédés de trois éducatrices de la maternelle, dans la supervision des actions et dans l'évaluation des enfants. Pour cela, j'ai utilisé une méthodologie qualitative ayant pour base une étude de cas, avec le modèle des trois éducatrices de la maternelle dans le même établissement. Toutes les éducatrices ont construit leur portfolio réflexif et ont participé aux réunions mensuelles d'équipes avec le superviseur. Les tâches développées étaient présentées, les points négatifs et positifs et des nouvelles stratégies étaient conçus. À la fin de l'investigation, l'introduction du portfolio réflexif, en éducation, a été considérée très appropriée permettant d'enchaîner une pratique éducative de qualité.

À la fin de la recherche, il est possible de reconnaître la pertinence de la mise en place du portefeuille de promouvoir une plus grande réflexion et l'amélioration conséquente des pratiques éducatives .

Mots Clés

Portfolio, récit, planification, (auto)évaluation, réflexion, surveillance.

Introdução

Ao longo do tempo, o termo supervisão tem vindo a sofrer algumas transformações e ao mesmo tempo, a ganhar gradualmente mais importância. Em termos gerais, a palavra *supervisão* tem tendência para ser associada a funções de inspeção e controlo. Em Portugal, nos anos 80, Isabel Alarcão associou este conceito à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal. Este conceito abrange práticas de auto-supervisão e supervisão acompanhada. Neste sentido a supervisão é concebida como um meio que conduz à inovação e mudança, sem perder a especificidade de cada contexto e o envolvimento do supervisor e do supervisionado.

No caso concreto deste estudo, a supervisão pedagógica surge associada à formação contínua dos educadores de infância, onde um educador de infância mais experiente e formado (supervisor) orienta e reflete em conjunto com os educadores de pesquisa (supervisionados) as práticas educativas, visando o seu desenvolvimento qualitativo. Neste caso, o supervisor adota uma atitude de monitorização sistémica da prática, ajudando-os a refletir e experimentar novos processos e técnicas de ensino-aprendizagem.

Neste âmbito de reflexão foi solicitado às educadoras que integraram a pesquisa a organização de um portefólio individual incluindo diferentes tipos de narrativas, diários de aula, planificações, trabalhos de crianças, etc., de modo a que a partir destes documentos fossem capazes de refletir sobre o seu dia, semana, mês, identificar aspetos positivos e negativos, delinear estratégias para superar possíveis dificuldades sentidas, entre outros aspetos.

Em traços gerais, o portefólio define-se como um álbum do crescimento, da aprendizagem e do desenvolvimento (Parente, 2002), que se enquadra numa perspetiva socioconstrutivista, assumindo-se como um conceito de avaliação. Nele o educador de infância coloca tudo o que considere relevante para tomar decisões e melhorar a qualidade educativa, sendo que a reflexão sobre esse conteúdo deverá resultar num benefício para a criança.

As narrativas e os diários de aula são dois instrumentos a incluir no portefólio. As narrativas são a exposição de fatos, uma narração do que acontece no decurso da prática educativa. As narrativas tanto podem ser textos, palavras, fotografias ou imagens. Devem ser sempre sequenciais e conter as seguintes informações: a ação em causa, o momento em que ocorreu, o local, quem está incluído (sejam participantes ou observadores), o que

causou a ação e a forma como aconteceu e a consequência. Pretende-se através das narrativas, aprofundar causas e efeitos de comportamentos, que irão ser importantes no momento de avaliar as crianças, fazer a planificação ou até mesmo, de o educador se autoavaliar. Os diários de aula são, segundo Zabalza (2004:24), “(...) uma narração da experiência escolar”, onde é possível conhecer o ponto de vista dos educadores relativamente à sua prática educativa, percebendo quais as estratégias tiveram bons e maus resultados. O objetivo dos diários de aula é aliar a narração à reflexão, dando um olhar mais profundo sobre os acontecimentos do quotidiano nas salas de creche, a sua dinâmica, os seus pontos fortes e fracos que podem/devem ser alvo de reajustes.

Sendo a educação em creche, de cariz reflexivo, os diários de aula constituem uma técnica de recolha de dados viável e muito importante para se refletir acerca da dinâmica da prática educativa, incluindo os seus aspetos positivos e negativos. Esta reflexão é feita com base nas conceções dos educadores de infância, que elaborando os seus próprios diários de aula são capazes de, tal como assegura Berk citado por Zabalza (1994), veicular os seus pensamentos, explorar a sua atuação profissional e proporcionar feedback e estímulos que permitam uma melhoria da sua ação pedagógica. O diário de aula assume-se assim como um instrumento de descrição e como um documento único e pessoal.

Tendo em conta o contexto, o desenvolvimento e o interesse das crianças, o educador elabora a planificação da sala que pode ser diária, semanal, mensal ou anual. Nela estão contempladas as atividades a realizar e as estratégias a adotar, assim como o que se pretende desenvolver nas crianças. Ao elaborar a planificação o educador deverá basear-se nas necessidades e interesses das crianças e, posteriormente definir objetivos a atingir e os conteúdos de aprendizagem.

Considerando os conceitos acima mencionados, foram definidas as questões orientadoras e os objetivos desta pesquisa visando perceber se o portefólio pode ser utilizado como um meio de avaliação, reflexão e supervisão das práticas de trabalho do educador de infância em contexto de creche.

A pesquisa contou com três educadoras de infância, todas elas pertencentes à mesma instituição de apoio à infância, que exercem a sua atividade profissional em contexto de creche.

Para se ser um bom profissional em educação de infância é essencial que o educador de infância seja capaz de refletir e avaliar sobre a sua ação, sozinho através dos

dados que recolhe no decurso do seu dia, ou em conjunto com colegas ou com o educador-supervisor, tendo como objetivo a melhoria da sua prática educativa.

Esta temática de estudo surgiu da preocupação da investigadora, educadora de infância e coordenadora da valência de creche na instituição onde decorreu o estudo, em promover práticas que levem os educadores a serem capazes de questionar o seu trabalho sem cair na repetição de rotinas que impedem a mudança e inovação. Neste sentido foi pensado que a introdução do portefólio na prática educativa dos educadores integrando narrativas e diários de aula, poderia ser impulsionador de uma maior reflexão e avaliação das práticas educativas e das aprendizagens que estas proporcionam às crianças. Deste modo, surgiu a pergunta de partida *“Quais as potencialidades do portefólio na prática educativa do educador em creche, na supervisão da sua ação e na avaliação de crianças?”*.

Esta pesquisa parte, assim, da pergunta acima mencionada e da posterior formulação de objetivos que mais adiante serão apresentados. Relativamente à metodologia, é uma pesquisa de cariz qualitativo. A par da análise dos portefólios que resultaram deste trabalho foram realizadas atas das reuniões mensais realizadas para apoiar a sua organização (em anexo). Mensalmente a investigadora/supervisora reunia com as educadoras para discutir as suas dificuldades e conquistas, com base nos portefólios que foram sendo organizados. No final foram ainda realizados questionários individuais (em jeito de avaliação final) no sentido de perceber a opinião das educadoras em relação à implementação do portefólio em creche.

O fato desta pesquisa ter decorrido apenas numa instituição e apenas com educadoras de três salas impossibilita a generalização de resultados. Mas também não era essa a preocupação deste trabalho. Optou-se por um estudo mais em profundidade para uma melhor compreensão do papel que o portefólio pode ter no apoio à supervisão e desenvolvimento das práticas educativas.

No final, são apresentadas linhas orientadoras para apoiar a implementação do portefólio como meio de supervisão em contexto de creche.

A apresentação deste estudo está organizada em três capítulos. No primeiro capítulo é feito o enquadramento teórico com a especificação e fundamentação dos principais conceitos desta pesquisa: educação em creche, avaliação e autoavaliação, supervisão e prática supervisiva, reflexão e prática reflexiva e os diários de aula e as narrativas como instrumento de reflexão e supervisão.

No segundo capítulo, é apresentado o estudo realizado através da definição da problemática e objetivos, descrição da metodologia escolhida para recolha e análise de dados, caracterização do contexto estudado e análise e interpretação dos dados recolhidos.

No terceiro capítulo, é feita uma avaliação final e apresenta-se um projeto de supervisão a implementar num Jardim de Infância, com o intuito de promover o portefólio com um instrumento de reflexão, avaliação e supervisão no decurso da prática educativa dos educadores.

A realização deste estudo possibilitou uma melhor compreensão do papel portefólio enquanto estratégia relevante a nível da supervisão e consequente apoio à melhoria das práticas educativas.

I – Enquadramento teórico

1) A Educação em creche

A palavra *crèche* deriva do francês, que significa *manjedoura*. Este conceito surgiu quando começaram a aparecer bebés carenciados em França, no século XVII. Nesta época a função atribuída à creche era a de guardar os bebés enquanto as suas mães iam trabalhar.

As *gardeuses d'enfants* tinham o papel de retirar as crianças que deambulavam pelas ruas cheias de fome, durante o horário de trabalho das mães nas fábricas, que ascendia às 18 horas diárias. Segundo Rizzo, este era o objetivo inicial da creche. A par com ele, pretendia-se, também, “resguardar dos olhos da sociedade um segundo estorvo que eram os filhos de uniões ilegítimas” (Rizzo, 1991:19).

No século XIX, a emancipação da mulher no mercado de trabalho e a crescente organização das famílias nucleares, compostas unicamente pelo pai, mãe e filhos, sem auxílio de avós ou tios que cuidassem das crianças, levou a que o número de creches aumentasse. Desta forma, houve uma descentralização da educação das crianças, em que a mesmas. O educador de infância assume, assim, uma maior responsabilidade neste processo.

Definindo educação como “(...) levar de um lugar a outro (...)” sendo que este processo deve ter como intervenientes a “(...) comunidade, família, profissionais (...)”(CNE, 2011:15) Ana Maria Bettencourt refere que a educação na primeira fase de vida das crianças é decisiva para o seu desenvolvimento e aprendizagem.” (CNE, 2011:9). O reconhecimento da importância das creches, como forma de promover o desenvolvimento, a integração social e educativa das crianças a par do apoio às famílias na conciliação dos seus compromissos profissionais e familiares.

Podemos definir creche como

“(...) um local onde a criança muito pequena recebe cuidados que ajudam o seu desenvolvimento emocional e intelectual, social e físico, onde a alimentação, a supervisão da saúde, os cuidados médicos, o descanso e as atividades são oferecidas de acordo com exigências do processo de desenvolvimento da criança. Isto é conseguido através dos profissionais que devem ter treino adequado para os cuidados e a educação da criança desta idade, através de brinquedos e equipamentos indicados para responder às necessidades. Será um local onde os

pais podem deixar os filhos durante parte do dia, partilhando as suas responsabilidades e os cuidados que lhe são dispensados com pessoal da creche”.

(Granger, M. 1976:25)

De uma forma mais sucinta Rizzo resume a creche como um “ambiente especialmente criado para oferecer condições óptimas, que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral e harmonioso da criança” (1991:23), dando-lhe oportunidade e estímulo de modo a que esta possa crescer numa base socio-afetiva, num ambiente securizante e feliz.

Em Portugal, as primeiras creches surgiram no século XX. Neste momento esta encontra-se devidamente regulada em termos legais pela portaria 262/2011, de 31 de agosto, sendo o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social a entidade que a tutela. No guião técnico da Direção Geral de Ação Social (dezembro de 1996), a creche é definida como uma resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade, e ajudada a crescer harmoniosamente.

São definidos como objetivos da creche:

- “a) Facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar;
- b) Colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança;
- c) Assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança;
- d) Prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado;
- e) Proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afetiva;
- f) Promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.”

(Portaria 262/2011, de 32 de agosto)

Embora a primeira função inerente à creche seja a satisfação das necessidades básicas da criança, esta deve, também, promover o desenvolvimento e aprendizagem.

Com o passar do tempo, o conceito de creche foi sofrendo alterações significativas. Estas devem-se ao conhecimento mais alargado sobre a criança até aos 3 anos, que passa a ser encarada como um ser com capacidades próprias, que interage e influencia o meio envolvente. “Os bebés pensam, observam e raciocinam, constroem «modelos mentais»

sobre o mundo que os rodeia que vão sendo refinados à medida que realizam novas experiências.” (Tricia, 2003, cit. in Parente, C., 2012).

Deste modo, todo o trabalho desenvolvido a creche deve ter por base os interesses das crianças, atender as necessidades, curiosidades, e cuidados e promover experiências quotidianas que conduzam ao desenvolvimento de relações válidas e duradouras na vida de cada criança. (Parente, C., 2012)

A dimensão educativa da creche engloba tudo o que acontece no dia-a-dia de uma forma organizada e planificada, tendo como objetivo a aquisição de competências ao nível da aprendizagem pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo. Segundo Ana Maria Bettencourt (*in* CNE, 2011:19), hoje em dia, a creche deve promover o “(...) desenvolvimento do conhecimento e das competências das crianças, proporcionando experiências e actividades realizadas com um propósito, com um objectivo e com uma intencionalidade educativa, sempre tendo em conta a individualidade e a fase de desenvolvimento de cada criança!”

Deste modo, atualmente, a creche é encarada como uma instituição educativa baseada em objetivos pedagógicos explícitos, empenhada no desenvolvimento social e cultural das crianças. (Bronfenbrenner, U., 1996)

Os serviços educativos relativos ao desenvolvimento das crianças de creche são diferentes dos propostos para o pré-escolar, pois em creche os serviços são determinados pelas características e necessidades específicas das crianças durante os três primeiros anos de vida. Com base na portaria 262/2011, de 31 de agosto, na creche, as atividades e serviços disponibilizados relacionam-se com a satisfação das necessidades das crianças, a nutrição e alimentação adequadas, os cuidados de higiene, a diferenciação pedagógica, as atividades que visem o desenvolvimento global e uma relação estreita entre a creche e a família.

Até aos três anos de idade, a relação criança-adulto vai passando por diversas fases. Até aos nove meses, a criança inicia a sua interação social, conseguindo diferenciar pessoas estranhas e conhecidas, reagindo com desagrado ou de um modo positivo, respetivamente. Nesta fase, a criança estabelece uma relação de confiança e segurança para com o adulto que corresponde às suas necessidades físicas e emocionais. Além disso, desenvolvem padrões de relacionamento com os outros, imitando ações, gestos e palavras repetidas pelo adulto, sendo, por isso, de extrema importância a promoção de atividades para desenvolver as potencialidades da criança.

A creche é marcada por momentos de rotina – higiene, alimentação e descanso, que devem ser encarados e intercalados com tempos educacionais promotores do crescimento físico, das competências cognitivas e da comunicação das crianças. Ou seja, o adulto deve ser paciente e encorajar a criança a desenvolver a sua autonomia, deixando-a experimentar e progredir nas tarefas.

Segundo Gabriela Portugal (1998: 25),

“A criança desta idade precisa cada vez mais desenvencilhar-se sozinha: quer vestir-se sozinha, comer sozinha, segurar o copo sozinha, ser ela a tocar a campainha, ser ela premir o botão do elevador...Expressa abertamente projetos, intenções e vontades.”

Desta feita, no início do ano letivo, o educador deve elaborar um projeto pedagógico, onde define as atividades sociopedagógicas e estratégias inclusão das famílias na ação educativa. Tendo em conta o projeto pedagógico, semanal ou mensalmente, o educador elabora uma planificação da ação educativa baseada na observação das crianças, para que a sua prática seja intencional e vá ao encontro das necessidades e interesses do grupo. Assim, deve deixar-se de lado o pressuposto de que em creche não há nada para planificar para além de proporcionar o bem-estar físico da criança e assegurar um bom serviço de guarda.

O projeto pedagógico “deve ser avaliado em diferentes fases, a fim de que as decisões tomadas a seu respeito sejam meditadas e compartilhadas e, principalmente, úteis a creche no seu conjunto e as instituições a ela associadas, coerentes com a sua história, geradoras de novas experiências” (Bondioli, 2000:207) como forma de ajuda e acompanhamento dos resultados do trabalho pedagógico em creche.

Todas as atividades desenvolvidas em creche devem ter por base o movimento, o brincar e o jogar, a linguagem, a autonomia, a sociabilidade, os sentidos e o pensamento. Os movimentos como gatinhar, rebolar, andar, sentar, ficar de pé ajudam a criança ver o mundo de diferentes posições; a brincar a criança fortalece as relações interpessoais e explora tudo o que está à sua volta e com o jogo, que nesta idade surge de forma espontânea, a criança treina os seus reflexos, exprime desejos e emoções. Os jogos podem ser de manipulação ou construção e simbólicos (imitação de atividades vividas pela criança no seu quotidiano) e permitem o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Ao socializarem com outras crianças, estas vão-se tornando cada vez mais autónomas, pois percebem que existem várias formas de fazer a mesma coisa, aprendem a comunicar e

estabelecem relacionamentos consistentes. Existe assim, um desenvolvimento das competências sociais, através das situações de intercâmbio e partilha de diferenças.

A aquisição da linguagem oral até aos 3 anos, parte do educador que deve fomentar os diálogos com as crianças, colocando em palavras as ações e sentimentos do grupo. É importante que este diálogo seja rico em vocabulário, informações, explicações, opiniões e felicitações, não infantilizando a linguagem.

Através dos cinco sentidos – tato, olfato, visão, paladar e audição, a criança percebe o mundo, pois é através deles que esta recolhe e recebe informações e sensibilizações. Ao associar o corpo com os sentidos, a criança amplia a quantidade de experiências e ativa o pensamento e a imaginação. Além disso, desenvolve a sua autonomia.

A metodologia usada em creche deve, assim, dar primazia às atividades globalizadas através de meios criativos, participativos, dialógicos e dinâmicos – tais como atividades de movimento, conhecimento e observação da realidade, linguagem, jogos de manipulação e simbólicos, expressão musical e dramática. Tal como é definido na portaria 262/2011, art.5º alínea e), a creche deve promover “atividades pedagógicas, lúdicas e de motricidade, em função da idade e necessidades específicas das crianças”.

Para Gabriela Portugal existem duas condições essenciais para que o trabalho em creche seja bem-sucedido: por um lado é importante que os educadores tenham formação superior na área da Educação de Infância, sejam sensíveis e calorosos, capazes de promover a autonomia e o desenvolvimento das crianças até aos três anos, assim como estabelecer uma boa parceria com as famílias; por outro lado, os grupos devem ser pequenos e a rotatividade dos técnicos deve ser baixa, para que se crie uma relação de intimidade e segurança com as crianças e famílias. (*in* CNE, 2011) Ambas as premissas acima mencionadas são também corroboradas por Júlia Formosinho e Ana Vasconcelos, no mesmo documento.

Em suma, Gabriela Portugal ressalva a importância da creche, uma vez que esta visa “(...) assegurar a segurança e estabilidade emocional, alimentar, a curiosidade e o ímpeto exploratório, desenvolver o conhecimento social e promover autonomia (são prioridades no currículo da creche).” (*in* CNE, 2011:52) Assim, é possível constatar que, contrariamente às crenças do senso comum, que defendem que na creche as crianças não realizam atividades nem interagem com os colegas e adultos, pois as rotinas diárias ocupam a grande parte do tempo, em creche as crianças são estimuladas em diversos níveis de desenvolvimento, seja com atividades de expressão plástica, dramatizações, leitura de histórias, canções, conversas adulto-criança, ou até mesmo em brincadeiras isoladas.

2) Avaliação e autoavaliação

2.1 Avaliação em Educação de Infância

Ao longo do tempo, o conceito de avaliação tem sofrido diversas mutações associadas a diferentes posturas ideológicas, epistemológicas, psicológicas e, conseqüentemente, pedagógicas. (Boggino, N., 2009) Além disso, o conceito de aprendizagem ao longo da vida tem sido um pressuposto cada vez mais defendido, que pressupõe uma avaliação constante.

Avaliar é um processo contínuo, funcional, orientador e integral que visa verificar se os resultados ou metas propostos inicialmente foram alcançados. Quando se fala em avaliação no contexto educacional tem-se como base conceitos teóricos e práticos e define-se como o processo através do qual se determina se os objetivos educacionais estão ou não a ser alcançados. (Boggino, N., 2009)

No ensino, interessam não só os conteúdos curriculares mas acima de tudo a avaliação, em primeiro lugar, dos processos de aprendizagem e, por fim, dos resultados obtidos. É através da avaliação que o professor conhece os seus alunos e consegue praticar uma pedagogia diferenciada com base nas características e dificuldades dos seus alunos. (Boggino, N., 2009)

No processo avaliativo não há paragens nem retrocessos mas deve ter-se em conta que os aprendizes estão em constante evolução. No entanto, cada qual tem o seu próprio ritmo e trilha o seu próprio caminho. Assim, o professor deverá ser capaz de respeitar a diversidade, incentivando-os a progredir sempre. (Hoffman, J. 2002).

Segundo Bloom, Hastings e Madaus, a avaliação é um método, um instrumento; portanto, ela não tem um fim em si mesma, mas é sempre um meio, um recurso, e como tal deve ser usada. (Haydt, R., 1997)

Para Boggino,

“A avaliação pode ser considerada como uma estratégia de ensino que permite reconhecer as teorias infantis e as hipóteses formuladas pelos alunos, os erros construtivos que cometem na resolução das tarefas e, em geral, os saberes previamente aprendidos. Tudo isto facilita as intervenções pedagógicas do docente, dado que possibilita o ajustar de estratégias didáticas às possibilidades de aprendizagem dos alunos e à complexidade do objecto de conhecimento.”

(2009:80)

Como critérios de avaliação em avaliação são definidos os seguintes:

- Habilidade;
- Domínio da linguagem;
- Valores culturais;
- Capacidade de administrar emoções;
- Potencial de aprendizagem;
- Domínio de conteúdos didáticos e conteúdos mínimos.

Avaliar é, assim, um processo contínuo e sistemático, funcional, orientador e integral, cuja função é mudar a educação.

Importa referir que ensinar e avaliar são dois conceitos indissociáveis, pois ensinar implica avaliar o que os alunos sabem e delinear estratégias que permitam aos alunos ressignificar esquemas e conhecimentos, interligando-os com os conteúdos curriculares.

Em suma, Boggino defende que

“A avaliação não pode deixar de fazer parte do processo de ensino e pode favorecer as aprendizagens, uma vez que abre a possibilidade de problematizar, gerar conflitos e promover ressignificações por parte dos alunos, ao analisar as suas produções.” (2009:82)

A partir do nascimento, a criança está inserida num ambiente social e cultural, onde ocorrem processos de interação com os adultos, que partilham com ela o seu modo de viver. A creche passa a ser o local onde a criança favorece as interações em grupo pois, são ambientes que recebem constantemente influências das condições socioculturais, determinantes do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Nos finais dos anos 80 e inícios dos anos 90, a avaliação nos jardins de infância era vista como desnecessária. (Formosinho, J., 2002) No entanto, quando o conceito de avaliação evoluiu delinear-se novas perspetivas ao nível da conceção da avaliação, que passou a ser encarada como um processo complexo, adaptado à criança e ao seu projeto educacional, que deveria ter em consideração o ambiente educativo e a evolução da criança no seu todo.

Relativamente ao contexto de creche, nas atividades que desenvolve diariamente, a criança interage com outras crianças e está sob a orientação do educador. Estando num contexto educativo, sentiu-se necessidade de avaliar as crianças desta faixa etária - 4 meses aos 3 anos (Bondioli, 2000).

Quando se fala de avaliação em creche, fala-se também em finalidade educativa, princípios e valores educativos, processos de aprendizagem e práticas, que têm lugar num dado ambiente educativo. Tendo em conta todas estas vertentes, associamos o conceito de avaliação em creche ao conceito de Currículo. (Portugal, G., 2000)

O Currículo em creche não tem por base conceitos ou matérias para explorar mas antes o brincar e as experiências desafiantes e relevantes para a faixa etária em causa, que permitam o desenvolvimento e aprendizagem de crianças pequenas. As atividades contempladas baseiam-se sobretudo na exploração e experimentação de tudo o que as rodeia. Neste sentido, Gabriela Portugal (*in* CNE, 2011:54) defende que “os bebés necessitam de amplas oportunidades para experimentar uma variedade de experiências sensoriais e motoras.”

A pouca informação relativamente à avaliação em creche, leva a crer que, e como refere Gabriela Portugal (*cit*, Infância e Educação, 2000:102), ser educador de infância “(...) no limiar do terceiro milénio, trabalhar com crianças muito pequenas é ainda considerado pela sociedade em geral como uma profissão de baixo estatuto, que requer pouca actividade intelectual, rigor e credibilidade académica, continuando-se a pensar que basta «gostar-se de crianças» e ser-se carinhoso para ser bom educador.”

No entanto, ser educador em creche é muito mais do que isto, pois como defende Gabriela Portugal,

“Os bebés devem aprender a expressar e compreender emoções, comunicar, aprender coisas dos outros, objectos e situações. Se a criança é pensada como um ser importante e único, também o educador tem uma tarefa única e merecedora de respeito, compreensão, apoio, supervisão e formação(...).”

(2000:104).

Segundo Cristina Parente (2012), a avaliação das crianças em creche requer observação e escuta ativa, de modo a recolher informações acerca das aprendizagens das crianças. A observação e escuta da criança deve acontecer diariamente tanto em atividades livres como orientadas, e deve proceder-se ao posterior registo escrito, sob a forma de narrativa, para que sejam captados todos os aspetos importantes. “A observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.” (Parente, C., 2012:6)

Através da informação recolhida é possível o educador definir novas propostas educativas estimulantes, que vão ao encontro dos interesses e necessidades de cada criança,

assim como criar uma relação de confiança, tanto com a criança como com a família. Esta relação estreita com a família é criada quando os adultos percebem que o educador compreende e conhece o seu filho e consegue relatar aos pais o que a criança faz e como faz determinada tarefa/atividade.

2.2 Autoavaliação docente

Quando se pensa em autoavaliação assumem-se duas dimensões: autoavaliação docente e autoavaliação das crianças. A Autoavaliação em ambas as dimensões permite a evolução do trabalho e incentiva a reflexão sobre comportamentos, atitudes e aprendizagens.

A autoavaliação docente é uma característica intrínseca das escolas eficazes e da prática profissional, assumindo-se como um processo contínuo que conduz à ação. O processo de autoavaliação deve estar presente na política escolar e tem inerente uma atitude crítica de autoquestionamento, conduzindo à mudança e/ou aperfeiçoamento. (Macbeath, J., 1999)

No seio escolar, a autoavaliação permite uma melhoria da qualidade das próprias escolas, contribuindo para o planeamento e aperfeiçoamento do trabalho na sala de aula, na escola e na comunidade. (Macbeath, J., 1999) É de salientar, que a qualidade das escolas depende em grande escala do empenho e da consistência do desenvolvimento profissional docente.

No processo de autoavaliação, o professor automonitoriza e revê a eficácia da sua prática educativa, reflete sobre a sua experiência docente, expande o seu conhecimento e desenvolve a especialização, contribui para a qualidade da instituição onde exerce funções e reflete e contribui para mudar a sua profissão no contexto da sociedade em geral.

Os professores devem ser capazes de se autoavaliarem de modo a perceberem se as estratégias de ensino que utilizam são adequadas aos conteúdos programáticos e ao grupo e se estão a ter um impacto positivo; quais as aprendizagens que foram feitas, ou não nas aulas; e traçar com base nas experiências anteriores, a ação futura.

As práticas de autoavaliação docente servem, pois para regular o processo de aprendizagem, antecipar estratégias de ensino para determinada aprendizagem, despistar falhas na prática educativa e encontrar soluções alternativas. Neste sentido, poder-se-á dizer que o educador só está adaptado ao contexto educativo quando se autoavalia.

Em Educação de Infância, Zabalza (2000) defende que muitas vezes os educadores reduzem a avaliação educativa àquela que fazem aos seus alunos, sendo esta uma prática totalmente desadequada, pois as ações e os resultados advêm de um vasto conjunto de variáveis integradas entre si e que se influenciam. Assim, ao avaliar, deve ter-se em conta os processos e os produtos e enquadrá-los num contexto. Neste sentido, o professor/educador deve atribuir tanta ou mais importância à autoavaliação assim como à avaliação.

2.3 Autoavaliação por portefólio

Nos últimos tempos, a educação tem sido alvo de inúmeras mudanças ao nível das concepções de ensino e aprendizagem, o que conduziu a alterações no que concerne à prática das avaliações escolares. Deste modo, o portefólio surge como nova modalidade de avaliação.

O termo portefólio advém das artes visuais e da área financeira, sendo definido como uma pasta fina e de grande dimensão, onde artistas e fotógrafos colocavam amostras dos seus trabalhos, para que especialistas ou professores pudessem apreciar. (Villas-Boas, 2006).

Em educação, o portefólio apresenta-se como um instrumento de avaliação que se adapta a cada autor, refletindo o seu progresso, as suas dificuldades e conquistas, sendo imagem do seu processo de aprendizagem e, por isso, facilitador de autonomia.

Segundo Rodrigues e Branco,

“O conceito de portefólio sofreu profundas alterações, assumindo-se como uma estratégia que tem por objetivo aprofundar o conhecimento da relação ensino/aprendizagem de forma a proporcionar uma melhor compreensão e elevar os índices de qualidade.”

(Rodrigues, M. C., Branco, M.L. 2012:1)

Devido à sua estrutura flexível e construção continuada, à sua seleção representativa, à sua autenticidade e reflexividade, o portefólio assume-se como um texto de aprendizagem profissional, que leva à autoavaliação. Esta autoavaliação tem por base os seguintes pontos:

- Coerência e inteligibilidade;
- Seletividade;

- Relevância e orientação pedagógica;
- Idiossincrasia profissional;
- Criticidade;
- Orientação para a mudança.

O portefólio foi considerado pela *Association for Supervision and Curriculum* como uma das três metodologias mais credíveis e aquela em que revela um conhecimento mais aprofundado sobre a relação ensino-aprendizagem. O portefólio deve ser capaz de refletir o estado e o progresso das crianças, revelar estratégias de ensino, facultar informação aos interessados na educação da criança sobre a sua evolução assim como identificar as crianças que necessitam de um acompanhamento especial (McAfee e Leong, 1997).

Antes de iniciar a realização de um portefólio é muito importante definir os seus objetivos. Estes objetivos devem assentar na importância de documentar o processo de evolução das crianças, de conter informação sobre o planeamento do processo de ensino-aprendizagem e de possibilitar a autoavaliação do próprio trabalho (Bredekamp e Rosengrant, 1993).

Ao assumir-se o portefólio como uma estratégia de avaliação, pressupõe-se uma conceção da aprendizagem como um processo contínuo, de mudança e sempre em evolução. (Murphy, 1998)

No portefólio devem estar presentes evidências do desenvolvimento da autonomia dos alunos e das práticas de inclusão na escola/sociedade através da existência de planificações da ação educativa, de materiais pedagógico-didáticos, de registos/trabalhos das crianças, de medidas de apoio pedagógico, de ações de formação/sensibilização para pais e Encarregados de Educação.

O portefólio deve ser construído de uma forma seletiva, incluindo:

- Experiências inovadoras - devidamente relatadas e avaliadas, apresentando documentos pedagógicos de suporte ao seu desenvolvimento
- Estratégias inovadoras usadas para colmatar dificuldades do aluno ao nível de competências específicas;
- Trabalhos de alunos (sendo selecionados exemplos que ilustrem o tipo de competências promovidas/desenvolvidas, assim como as dificuldades encontradas e as estratégias para as colmatar);

- Práticas de avaliação de aprendizagens, refletindo sobre os seus objetivos e impactos.

Canavarro, Martins e Rocha (2007) consideram o portefólio como um instrumento de avaliação de grande relevância, cujas informações nele contidas possibilitam, ao supervisor, verificar o processo de aprendizagem contínuo.

Uma das características a realçar no portefólio é a possibilidade de autorreflexão. O portefólio é a materialização do processo reflexivo, continuado e sempre inacabado, através do qual o educador se pode autoavaliar e refletir sobre a sua prática educativa.

No entanto, o portefólio é muito mais do que uma coletânea de trabalhos; assume-se antes como uma produção de reflexões sobre todos os aspetos que integram o processo de formação. (Bernardes, C., Miranda, F.2003)

O portefólio assume-se como instrumento de autorreflexão para o educador e de ação-avaliação em proveito do processo de ensino-aprendizagem, pois permite a avaliação de todo o processo. É um instrumento flexível e amplo que permitindo ao educador uma autorreflexão e autoavaliação, promove o desenvolvimento do Eu pessoal e do Eu profissional. (Fernandes, M., Simão, A., 2007)

A elaboração do portefólio de forma continuada permite, então, ao educador registar as dinâmicas do crescimento do saber pessoal, possibilita a comparação de vários momentos descritos, facilitando a análise do seu percurso na prática pedagógica. As reflexões sobre as situações narradas constantes no portefólio ajudam a identificar causas e consequências sobre determinados fatos e também possibilitam uma análise e questionamento do desempenho do educador.

De acordo com Coelho e Campos (2003) existem diversos tipos de portefólio:

- Portefólio de aprendizagem - constituído pelos trabalhos do aluno e as suas reflexões sobre os mesmos, visa apresentar o percurso do aluno e responsabiliza-o pela sua aprendizagem;
- Portefólio de apresentação - inclui os melhores trabalhos e reflexões do aluno, evidenciando todo o seu potencial;
- Portefólio de avaliação - avalia todos os trabalhos que o aluno escolheu para incluir no portefólio, registando, sintetizando e contextualizando toda a complexidade do processo de formação.

Para estes autores, os três tipos de portefólio mencionados, têm em comum o fato de privilegiarem a qualidade dos trabalhos apresentados em detrimento da quantidade.

Aos portefólios acima referidos, pode ainda incluir-se o portefólio da criança, onde o educador inclui todos os trabalhos que são reveladores do processo de desenvolvimento e aquisição de competências por parte da criança, podendo revelar-se como um meio de comunicação escola-família fundamental.

Para o educador de infância, o portefólio pode assumir um papel preponderante ao nível da avaliação da sua prática, implicando, assim, que este passe por um processo de supervisão, autoavaliação e construção de um portefólio.

Castro-Almeida, Le Boterf e Nóvoa (1993) constataram que a avaliação-regulação apresenta uma multiplicidade de finalidades:

- Função operatória - identificar e compreender os insucessos da prática e, deste modo, orientá-la para a tomada de decisões);
- Função permanente - acompanhar todo o percurso da formação;
- Função participativa - proporcionar o diálogo dos pontos de vista de todos os intervenientes);
- Função formativa - reunir todos os atores na busca e realização de soluções operatórias.

Ao assumir-se como instrumento de avaliação e reflexão, podem ser apontadas algumas vantagens e desvantagens ao portefólio.

Fazendo um apanhado de diversos autores, como Rovira (2005), Veiga Simão (2005), Dias (2005), Cole, D. et al (2000) podem ser apontadas como vantagens ao uso do portefólio, as seguintes:

- Implica que o educador avalie as suas falhas e sucessos de forma ativa e realista;
- Fomenta a capacidade de autorreflexão sobre a prática educativa;
- Mostra o percurso do educador e as competências que adquiriu;
- Facilita a aprendizagem e fomenta o espírito de responsabilidade;
- Promove a realização de planificações mais cimentadas e coerentes e pode conduzir a inovações no processo de ensino-aprendizagem;
- Permite a tomada de consciência dos esforços, das estratégias e dos objetivos a atingir;
- Permite desenvolver um processo de mudança no educador, pois ele toma consciência das suas fragilidades através da análise crítica;
- Permite a autoavaliação em diferentes contextos;

- Conduz a uma elaboração sistemática de planificações/descriptivos/reflexões, que possibilitam a autoavaliação, com vista ao aperfeiçoamento da prática educativa e ao sucesso profissional;
- Permite articular o saber pedagógico com saberes adquiridos anteriormente.

Como desvantagens ao uso do portefólio como instrumento de avaliação, e segundo Veiga Simão (2005) e Borko et al (1997), podem ser apontadas as seguintes:

- Elevado consumo de tempo e energia para elaborar, discutir e refletir sobre o portefólio;
- O educador pode não estar preparado para formular os seus próprios objetivos e para se autoavaliar de forma justa e real;
- Tendência para algum receio por parte dos educadores, pois enquanto que no modelo tradicional a avaliação é pontual, na avaliação por portefólio o trabalho do educador é contínuo e implica uma atitude reflexiva.

Numa perspetiva de autoavaliação através do portefólio fala-se essencialmente em *portefólio reflexivo*, que se configura como uma narrativa longa que se estrutura e estrutura de forma coerente as aprendizagens através de narrativas curtas correspondentes a reflexões espontâneas ou solicitadas, expressamente pelo formador e que enquadram, de forma progressiva, a informação trabalhada pelo formando. (Sá-Chaves, I., 2004)

Este tipo de portefólio assume-se como uma estratégia na qual a avaliação continuada e personalizada garante o refazer das aprendizagens e potencia a sua qualidade final percebida como produto. (Sá-Chaves, I., 2004)

De modo a levar a cabo uma boa prática reflexiva através do portefólio, é importante recorrer previamente a conhecimentos teóricos e práticos, teorizar as situações vivenciadas na prática educativa e produzir conhecimento passível de transmitir aos outros e de mobilizar noutras situações. (Roldão, M., 2007)

O portefólio reflexivo é, então, potenciador de uma prática educativa com base no pensamento crítico sobre as práticas, os valores e as atitudes conducentes a situações conscientes assim como a um constante reposicionamento perante cada problema.

Pela sua característica potenciadora de avaliação e reflexão, este tipo de portefólio permite que os professores/educadores se sintam mais responsáveis pela sua prática e pela sua ação, impedindo que caiam na rotina, pois fica registado, sintetizado e contextualizado

todo o processo de formação vivido pelo docente. Neste sentido, o professor/educador é impelido a refletir sobre as situações narradas e descritas, identificando causas, consequências e significados sobre o papel dos contextos na determinação dos fatos. Além disso, reflete também sobre si mesmo, questionando papéis, funções, desempenhos e concepções.

3) Supervisão e prática supervisiva

3.1 Avaliação *versus* Supervisão

Avaliação e supervisão são dois conceitos indissociáveis na sua função de regulação. No entanto, há que ter em conta que um pretende avaliar e o outro ajudar, respetivamente.

Segundo Valadares, J. e Graça, M.,

“A avaliação é uma necessidade vital do ser humano porque lhe serve para orientar, de forma válida, as decisões individuais e colectivas.”

(1998:34)

O termo avaliação em Educação de Infância lar surgiu como uma estratégia pedagógica, onde se coliga o interesse das crianças com as características do meio envolvente. Assim, ao mesmo tempo que se estimula e apoia as crianças, deve-se proceder a uma avaliação, de modo a que estas se desenvolvam e aprendam inseridas num processo progressivo e construtivo.

Nos últimos anos, o termo avaliação assumiu um papel de destaque uma vez que se alterou o modo de conceber a Educação de Infância e o processo de avaliação tornou-se essencial para tomar decisões e melhorar a ação educativa. Tal como afirma Santos Guerra, citado por Maia, M. (2007:1), "a avaliação é entendida como um caminho para a aprendizagem", que ajuda a “compreender o que acontece e porquê e nos facilitará a retificação do rumo, o reconhecimento dos erros e a melhoria das práticas.”

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, ao nível da avaliação, constituem, também, uma referência para o trabalho dos educadores de infância, uma vez que fazem referência à avaliação como sendo uma das etapas para que a intencionalidade educativa seja assegurada.

Ao avaliar em creche podem ser utilizados diversos instrumentos com base em registos escritos, orais, gráficos, entre outros, tendo por base as preferências de cada criança. Neste processo de avaliação, o educador de infância deve ser um observador, pois é através da observação naturalista este recolhe dados fundamentais para compreender e avaliar o meio e o desenvolvimento das crianças.

Como instrumentos de recolha de dados, o educador pode recorrer:

- Ao registo de ocorrências significativas, onde são assinalados momentos marcantes, positivos ou negativos, em contexto natural;
- Aos registos audiovisuais e fotográficos, inteiramente relacionados com a investigação qualitativa (Bogdan, R., Biklen, S., 1994);
- Aos questionários, que levam a criança a refletir sobre o que pensa e sente (Valadares, J., Graça, M., 1998);
- Às entrevistas, estruturadas ou não-estruturadas, onde se recolhe informação mais focalizada num dado aspeto;
- Às notas de campo onde o educador descreve e reflete sobre as vivências do quotidiano (Bogdan, R., Biklen, S., 1994).

Para além destes instrumentos existem ainda as grelhas de observação onde os itens de avaliação são previamente delineados, embora assumam um carácter flexível, sendo possível incluir novos itens.

O termo supervisão surgiu em Portugal na década de 70 ligada à formação inicial e à profissionalização em exercício de professores. O conceito *supervisão* surge associado a diversos setores da escola como o sector administrativo, curricular, de acompanhamento profissional assim como ao setor pedagógico. Segundo Oliveira (2000:46) “a supervisão é entendida como um instrumento aglutinador que permite reforçar e estimular a coesão pedagógica da escola” e tem como função promover “o ensino da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção” (Formosinho, 2002:23). Posto isto, conclui-se que com a valorização do processo supervisivo “o professor passou a ser considerado um formador que, para ser eficaz e coerente, precisa ele próprio de ser formado continuamente” (Formosinho, 2002:10).

A supervisão deve ser um processo humanista e desenvolvimentista de natureza essencialmente relacional, em que os supervisores conseguem estabelecer uma relação de ajuda, disponibilidade, empatia e encorajamento, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

Assim, o supervisor deve ser alguém que facilita aprendizagens e promove desafios, sendo responsável pela mudança e pela melhoria da prática educativa. Deve ser encarado como um *amigo crítico*, que estimula a pesquisa e ajuda a desenvolver competências e capacidades (Smith 1996, cit. in Sá-Chaves, 2002). Neste sentido, a missão do supervisor, é então, a de fazer com que os supervisionados reconheçam e usufruam das suas potencialidades criativas.

Numa sala de creche, o educador de infância assume-se como supervisor do grupo e de si próprio.

O educador de infância assume-se como supervisor de cada criança porque:

- A ajuda a progredir no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, confrontando-a com atividades e materiais desafiadores;
- A escuta, sugere e exemplifica comportamentos;
- A congratula e festeja os seus sucessos;
- Estimula a curiosidade e o desejo de descobrir e saber mais;
- Ajuda a desenvolver competências e capacidades.

Para isso, é essencial haver uma relação de empatia e cumplicidade entre a criança e o educador!

Além de supervisionar as crianças, o educador de infância deve supervisionar-se a si mesmo, no decurso da sua prática educativa. Para isso, deve ser capaz de:

- Refletir sobre a sua prática, no sentido de estabelecer uma continuidade educativa, reformulando formas de intervir sempre que necessário;
- Refletir sobre as atividades desenvolvidas e o envolvimento das crianças;
- Refletir sobre as dificuldades e necessidades de cada criança;
- Refletir sobre as estratégias que conduzem ao sucesso educativo das crianças;
- Refletir sobre as competências a desenvolver nas crianças.

A supervisão inclui diversas estratégias: autoquestionamento/autoavaliação, o diálogo reflexivo, a análise documental, o inquérito, a observação de aulas, as narrativas profissionais e o portefólio de ensino.

Em suma, pode concluir-se que a supervisão constrói condições para a avaliação, mas se a supervisão visa a tomada de consciência do educador sobre si próprio e sobre as suas ações, a avaliação ajuda a mediar, construir e refletir sobre o avaliado, dando lugar à formulação de juízos de valor acerca da qualidade global de competências do avaliado.

3.2 Supervisão e prática supervisiva

Segundo Isabel Alarcão,

“... a supervisão tem por função a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola. Já não se ocupa só dos professores em formação inicial, mas de toda a escola e de todos os que, na escola, realizam o trabalho de ensinar, estudar ou apoiar a função educativa.”

(2009:119)

Normalmente o conceito de supervisão é aplicado à formação inicial de professores, quando estes fazem a sua prática pedagógica, em que professor, supervisor e aluno se entrelaçam e colaboram no sentido de se desenvolverem e melhorarem o seu ensino. Neste caso, o professor-supervisor é visto como alguém mais experiente e informado que orienta um futuro professor no seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ainda a mesma autora defende que a supervisão

“É o processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.”

(Alarcão e Tavares, 2003, cit. in Lopes, M. 2011:17)

Assim, a prática pedagógica e a respetiva supervisão são componentes essenciais do processo formativo docente.

Na formação inicial, o supervisor (tanto o professor da instituição como o educador cooperante) deve assumir um papel mediador entre o futuro professor e o ambiente educativo, fomentando o estabelecimento de relações que facilitem o desenvolvimento dos futuros professores. Neste sentido, a supervisão deve ser um processo humanista e desenvolvimentista de natureza essencialmente relacional, em que os supervisores

conseguem estabelecer uma relação de ajuda, disponibilidade, empatia e encorajamento, favorecendo a aprendizagem dos alunos.

No entanto, este conceito está a ser alargado à formação contínua, pois a Escola tem vindo a ganhar um valor crescente, em que é exigida mais qualidade no ensino e professores mais capazes e competentes nas suas funções. Deste modo, ao falar-se em supervisão na formação contínua está a olhar-se para a escola num contexto mais abrangente, "... como um lugar e um tempo de aprendizagem para todos, crianças e jovens, educadores e professores, auxiliares e funcionários e para si própria - a escola -, como organização qualificante, que, também ela, aprende e se desenvolve" (Alarcão, I., 2002, cit. in Alarcão, I. 2009:119).

Além disso, é fundamental criar um ensino de qualidade com boas práticas educativas, pois estas condicionam as aprendizagens das crianças, assim como dos futuros professores, ainda em formação.

A supervisão ao nível da formação inicial e da formação contínua está interligada, pois associa-se a supervisão ao desenvolvimento profissional, tanto dos candidatos a professores como dos que já se encontram no ativo e necessitam de uma formação contínua em contexto de trabalho. Esta supervisão em contexto de trabalho, visa uma maior colaboração entre professores, decisões participadas e uma prática mais reflexiva, de modo a tornar os profissionais mais autónomos. Deste modo, irá conseguir-se melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Nesta ótica da supervisão na formação contínua, surgem os supervisores institucionais que têm como principal função "... encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora." (Alarcão, I., 2009:123). Não lhe cabe a ele fazer nem mandar fazer, mas sim criar condições para que os professores possam colaborar entre si, refletir e inovar na sua prática educativa e ser críticos no trabalho que realizam.

Há que salientar que é importante que todos os professores de uma escola/organização sejam supervisores e consigam auto e hetero supervisionar-se, a fim de criarem um ambiente de entreajuda que contribuirá para a construção de uma escola melhor. No entanto, deverá existir alguém, que seja mais responsável por levar a cabo a dinâmica supervisiva. Tal como é defendido por Lopes, M. (2011) "esta nova conceção de supervisão aproxima-se, indubitavelmente, da de — *coaching* que (...) consiste em libertar o potencial de uma pessoa, neste caso, de um professor, com o fim de aumentar ao máximo o seu desempenho, ajudando-o a aprender, em vez de o ensinar."

Sullivan e Glantz (2000, cit in Lopes, M., 2011) definem duas premissas essenciais ao atual conceito de supervisão: democraticidade e liderança com visão. Alarcão, I. (2007, cit. in Lopes, M. 2011:7) interpretou estes dois conceitos e definiu-os da seguinte forma: “Democraticidade, porque é uma supervisão baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou (...) autónomos. Mas também uma liderança que perspetive o futuro (...) uma liderança com visão, que promova os valores da democraticidade e desenvolva programas supervisivos com impacto (...) na melhoria do ensino e da aprendizagem.”

Em contexto de creche, também se aplicam os conceitos supra mencionados. Deste modo, numa sala de creche, a supervisão passa por diversas etapas:

- Pré-observação - conhecer os objetivos e as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação previstos para a ação educativa;
- Observação do ambiente educativo - recolher informações que permitam tirar conclusões e estabelecer metas de desenvolvimento;
- Análise dos dados recolhidos;
- Pós-observação - discussão e reflexão crítica sobre os acontecimentos observados e identificação de aspetos positivos e aspetos a melhorar;
- Avaliação global do processo tendo em vista o estabelecimento de ações e metas de desenvolvimento/aprendizagem.

É importante reter que a observação regular e a posterior reflexão sobre o desempenho constituem uma importante componente no processo de desenvolvimento profissional e pessoal de qualquer educador de infância independentemente do seu nível de conhecimento e experiência.

4) Reflexão das práticas educativas

Segundo McAfee e Leong (2002) a reflexão é um processo segundo o qual um indivíduo ou um grupo de indivíduos pensam sobre a experiência, a ideia, o produto de trabalho ou aprendizagem. Neste processo e numa ótica de retrospeção, que remete para uma autoavaliação, o sujeito associa o que irá realizar de forma a melhorar o seu desempenho e define novos objetivos para o futuro.

O conceito de professor reflexivo surgiu nos Estados Unidos da América como resposta à criação do conceito tecnocrático de professor, e considerado como aquele que age em consciência e revela capacidade de pensamento e reflexão. (Alarcão, I., 2005) Para se ser um professor reflexivo é necessário ter-se abertura de espírito, responsabilidade intelectual e capacidade de problematização constante (Garcia, C. 1999).

O processo reflexivo está associado à procura de soluções lógicas e racionais para os problemas com que os professores se deparam no decurso do seu percurso profissional. Este deve ser pautado por um equilíbrio entre reflexão e ação. Esta reflexão é, então um processo crítico que pode levar a um processo criativo, que implica uma conjugação na ação entre os próprios saberes e as práticas interventivas e reflexivas.

De acordo com Schön (1992) a reflexão ocorre em dois momentos distintos:

- Na ação - pensar o que se faz enquanto se faz, sem interromper a ação em curso, levando a que o profissional reestruture as suas estratégias;
- Sobre a ação - relacionada com a reflexão na ação e consiste na reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova perceção da ação.

Hoje em dia, os processos reflexivos permitem ao educador ter um papel mais ativo no seu modo de agir e de adequar as suas respostas para cada situação. Uma prática reflexiva sistemática é bastante benéfica para o educador, no sentido em que este está em constante avaliação no que concerne às suas capacidades enquanto profissional e pode mais facilmente tornar-se melhor profissional. Esta tentativa de melhorar modos de agir e atuar no seu ambiente profissional leva a que comecem a surgir novas práticas e novos instrumentos educativos.

Para Zabalza (1997), a introdução de propostas reflexivas na ação didática possibilita que o educador deixe de lado as certezas e as rotinas comportamentais, desenvolvendo capacidades que lhe permitam adaptar à prática, os conhecimentos que advêm da pesquisa na sala de atividades.

Em suma, Zabalza (2004:10) defende que não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa prática, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos

em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (Zabalza, 2004:137).

4.1 A autorregulação

A autorregulação compreende os processos psicológicos que tornam possível a um indivíduo dirigir o seu próprio comportamento em função das metas e aspirações pessoais e das exigências do meio. Para isso, este deve ser capaz de mobilizar os seus recursos pessoais no sentido de refletir sobre as aprendizagens e reforçar as suas competências para aprender. Deste modo, o indivíduo torna-se consciente, conhecedor e capaz de controlar os meios internos e externos que o levarão a tomar um papel ativo na construção de saberes, na concretização das suas aspirações, na elaboração e direção dos seus objetivos intelectuais, afetivos, sociais e profissionais.

A aprendizagem regulada pelo indivíduo resulta da interação de conhecimentos, competências e motivações que são necessários ao planeamento, à organização, ao controlo e à avaliação dos processos adotados e dos resultados atingidos.

A autorregulação visa tornar a aprendizagem num processo mais autónomo e proactivo, em que o indivíduo recorre às suas características pessoais e desenvolve estratégias assertivas no sentido de aumentar os seus conhecimentos em diversas áreas. Dado o seu envolvimento no processo, o nível de motivação aumenta assim como as estratégias metacognitivas. (Zimmerman, 1998)

Uma das finalidades da avaliação é a autorregulação e melhoria do trabalho de forma a favorecer o progresso das crianças. Os profissionais capazes de autorregular a sua aprendizagem tornam-se capazes de aplicar corretamente estratégias cognitivas como repetir, transformar, elaborar, organizar e recuperar informação, sabem planificar, controlar e dirigir os seus processos mentais, conseguem delinear metas de aprendizagem e desenvolver emoções positivas face às tarefas. Além disso, têm a capacidade de manter a concentração, o esforço e a motivação durante a realização das tarefas.

Segundo Zimmerman (2000), a autorregulação passa por três fases:

- Fase de **antecipação e preparação** (antes) - são estabelecidos objetivos, tendo em conta os resultados que se pretendem alcançar e delineiam-se estratégias ou métodos de aprendizagem, que devem ser flexíveis pois são alvo de adaptações sucessivas ao longo do processo;

- Fase de **execução e controle** (durante) – salientam-se dois processos: o autocontrole e a automonitorização. O autocontrole compreende as autoinstruções, a atenção e as estratégias definidas para levar a cabo as tarefas, no sentido de promover a concentração nas tarefas e a otimização dos esforços. A automonitorização está relacionada com a percepção dos efeitos produzidos com a aplicação das estratégias, havendo lugar para a reorganização das mesmas sempre que necessário. Este processo é fundamental para a autorregulação, pois é nesta fase que o indivíduo se consciencializa dos seus progressos e retrocessos.
- Fase de **autorreflexão** (depois) - existem dois processos-chave: a autoavaliação e a autorreação. A primeira refere-se à forma como o aprendente avalia os resultados obtidos, sendo influenciado por pensamentos como as atribuições ou padrões autoimpostos. A autorreação, por seu turno, podendo ser positiva ou negativa, diz respeito à comparação da informação automonitorizada com um critério ou objetivo previamente definido. Em suma, o conceito de autorregulação está inteiramente relacionado com o grau a que os indivíduos sentem estar a nível cognitivo, motivacional e comportamental, no seu processo de aprendizagem. Para isso, o processo de aprendizagem devem envolver estratégias específicas que lhe permitam alcançar os objetivos.

A aprendizagem autorregulada é, pois, um processo multidimensional em que um indivíduo usa estratégias cognitivas e motivacionais de forma consciente e ponderada, empenhando-se na realização de objetivos educativos.

5) Os diários de aula e as narrativas como instrumento de reflexão e supervisão

Segundo Zabalza (2004:13), os diários de aula são

“Documentos em que os professores anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo nas suas aulas.”

Os diários de aula constituem um instrumento de recolha de dados de natureza qualitativa, sendo compostos por documentos pessoais que contribuem para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Isto porque permitem uma autoanálise, capacitando o professor para encarar os problemas profissionais de uma forma construtiva, pessoal e altruísta.

Os diários de aula constituem um guia para a reflexão da prática, uma vez que:

- Auxiliam a tomada de consciência;
- Permitem estabelecer ligações entre o conhecimento prático e disciplinar, conduzindo a uma tomada de decisões mais fundamentada;
- Permitem identificar e assumir possíveis problemas existentes na realidade escolar.

Segundo Zabalza (2004), através da reflexão diária, decorrente da realização dos diários, o educador avalia e planeia a sua prática e anota as suas impressões sobre o que vai vivenciando no dia a dia de sala.

Para este autor, os diários de aula têm impacto em quatro dimensões:

- Acesso ao mundo pessoal dos professores:
 - Conhecimento mais aprofundado da vida pessoal dos profissionais;
 - Possibilidade de revisão de crenças e teorias pessoais;
 - Acesso às interpretações que os professores fazem das suas experiências);
- Expressão de dilemas relativos à atuação profissional (permitem identificar situações problemáticas da prática e formas de resolução das mesmas, encontrar um meio termo entre o que é desejável e possível no contexto de trabalho docente)
- Avaliação e reajuste dos processos didáticos;
- Recurso para o desenvolvimento profissional permanente (são um instrumento de recolha, análise e revisão contínua da prática profissional).

Para Zabalza (2004), embora se chamem *Diários de aula*, o professor não tem que escrever diariamente, deve antes manter uma continuidade na narração, independentemente da regularidade com que o faz.

Nos diários de aula, o educador escreve a sua prática enquanto profissional (dentro da sala ou noutros contextos), sendo este um ótimo procedimento para que este tome

consciência do seu padrão de trabalho, vendo-o em perspectiva. (Zabalza, 2004) Importa referir que no contexto de pesquisa, o autor de um diário deverá ser respeitado no seu direito a um tratamento sigiloso e fiel das suas confidências, mesmo que sob anonimato, os seus dados possam ser publicados e refletidos.

De modo a que a pesquisa com base em diários de aula seja bem sucedida, Zabalza (2004:10) apresenta quatro objetivos muito concretos:

- Situar os diários num contexto concetual e metodológico que os relacione com a pesquisa qualitativa, enquadrando-os, além disso, no contexto dos documentos pessoais como instrumento para aceder ao pensamento e ação dos seus autores;
- Assumir os diários como instrumentos adequados para veicular o pensamento dos professores;
- Admitir que, através dos diários, se pode explorar o pensamento do professor e das suas relações com a ação;
- Aceitar que, através dos diários, se podem explorar os dilemas dos professores e como estes os elaboram mentalmente e com respeito ao seu discurso sobre a prática.

Analisando estes objetivos pode concluir-se que para se poder utilizar os diários em investigação é necessário traduzir de forma válida e fiável o pensamento e experiências do autor e interpretar de forma objetiva os seus dilemas. Sem estes pressupostos, o trabalho com diários não justificaria nem a sua redação, nem as aportações investigacionais que representam.

Em suma, os diários de aula contribuem para a reflexão sobre a vida quotidiana do professor/educador, a prática educativa do dia ou da semana, sendo anotados sentimentos, preocupações, afetos, frustrações ambiente de aula, o que se fez, atitudes dos alunos, propostas de ações ou perspetivas alternativas. Além disso, os diários servem para preservar as vivências e as perceções dos fatos de uma distorção que, com o tempo, a memória lhes vai introduzindo.

Ao olharmos para o diário como recurso de pesquisa para aceder ao pensamento do professor é necessário, segundo Zabalza (2004:93) ter em conta as seguintes dimensões:

- É um recurso que requer a escrita;
- É um recurso que implica reflexão;
- Integra nele o referencial e o expressivo;

- Tem carácter claramente longitudinal e histórico da narração.

Sendo um diário, escreve-se e através da releitura e da reflexão o professor “conversa” consigo mesmo sobre a sua atuação nas aulas. Segundo Jakobson (1975), a reflexão é um ponto fundamental e crucial dos diários e projeta-se neles em duas vertentes: **referencial e expressiva**.

A reflexão referencial assenta no objeto narrado, ao nível da planificação, da evolução da turma, das características dos alunos, da condução da aula, entre outros. A reflexão expressiva tem por base a reflexão do professor sobre si mesmo, como sujeito narrador, ator e protagonista dos fatos descritos e como pessoa capaz de sentir e sentir-se, de possuir emoções, desejos, intenções, etc. Além de tudo isto, o diário estabelece uma sequência de fatos, sendo destacados dois aspetos na sua diacronicidade: uma perspetiva longitudinal dos factos e uma *segmentação* do conjunto do período narrado em segmentos temporais unitários, isto é, o professor conta *cada dia* o que passou, introduzindo hiatos temporais na narração, o que evita o perigo de uma perspetiva homogénea de análise de dados.

Segundo Yinger e Clark (1988:194), o diário

"É um instrumento imperfeito para o estudo do pensamento humano. Mas o mesmo pode dizer-se de qualquer outro instrumento desenhado para provar e projectar os reflexos das complexidades da mente".

No entanto, para os mesmos autores, o diário escrito constitui-se como um instrumento de investigação benigno, criador e económico para registar as descrições e pontos de vista internos dos professores sobre a sua planificação e ensino.

Associados aos diários de aula surgem as narrativas, promotoras de uma maior reflexão por parte do educador, na medida em que incentivam o questionamento sistemático, a compreensão de situações preocupantes e o aprofundamento do conhecimento. Tudo isto conduz à melhoria da prática educativa, uma vez que existe uma modificação de ideias no momento da reflexão sobre a ação e promove a autonomia dos educadores.

As narrativas visam relatar um evento ou uma sucessão de eventos, um estado mental ou uma ocorrência, que integram seres humanos ou animais humanizados, sendo comuns nas histórias, nas notícias, nas biografias e autobiografias, entre outros. No meio académico, as narrativas referem-se à estrutura, conhecimento e capacidades necessárias

para a construção de uma história. Esta história compõe-se de personagens, tem um princípio, um meio e um fim, envolve uma sequência organizada de acontecimentos e deve ser analisada dentro do contexto social e educacional onde decorreu.

Na área da educação, as narrativas são utilizadas para construir conhecimentos e desenvolver capacidades e atitudes, ao nível do desenvolvimento pessoal e profissional e na investigação educativa. São um meio de construir conhecimento que fundamenta a reflexão e ressignifica a própria ação. As narrativas refletem a forma como o professor experimenta o quotidiano escolar e ajudam a desenvolver nele as competências reflexivas e interpretativas sobre si e o quotidiano escolar. Ao autorrefletir, o professor está como que a *autoescutar-se*, contando para si mesmo as suas experiências e aprendizagens que construiu.

6) Planificação em educação de infância

Ao longo dos tempos, o conceito *planificação* tem vindo a ganhar cada vez mais importância. Pode mesmo dizer-se que hoje em dia, todos os professores e educadores de infância planificam a sua prática educativa. Para isso, refletem sobre os conteúdos e/ou competências que pretendem desenvolver nos seus alunos e adaptam-nos à realidade do grupo.

O conceito de planificação é, no entanto, muito subjetivo, pois a definição do mesmo reflete a forma como o professor/educador encara o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Zabalza (2001:27) “(...) a planificação passa pela criação de ambientes estimulantes que propiciem atividades que não são à partida previsíveis e que, para além disso, atendam à diversidade das situações e aos diferentes pontos de partida dos alunos. Isso pressupõe prever atividades que apresentem os conteúdos de forma a tornarem-se significativos e funcionais para os alunos, que sejam desafiantes e lhes provoquem conflitos cognitivos, ajudando-os a desenvolver competências de aprender a aprender.”

Existem outros pontos de vista que defendem que planear é definir com clareza o que se pretende do aluno, da turma ou grupo ou que é uma atividade em que são definidos objetivos de ensino e aprendizagem, processos de avaliação, estratégias e recursos/materiais.

Em educação de infância, o educador deve planear a sua prática com vista ao desenvolvimento das crianças e à promoção de aprendizagens significativas e diversificadas. Para isso, deve refletir sobre as suas intenções educativas, articulá-las com as diferentes áreas de conteúdos e adequá-las à realidade e ao grupo, antevendo quais os recursos necessários.

É muito importante planificar para obter bons resultados no decorrer da prática educativa, pois a planificação serve de fio condutor. No entanto, esta não deve ser rígida mas sim flexível e deve privilegiar as relações interpessoais, de modo a que os alunos se sintam parte integrante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Zabalza (2000:49) “quando Clark e Yinger perguntaram a um conjunto de professores porque razão planificavam, entenderam que as respostas se poderiam agrupar em três tipos de categorias: 1. os que planificavam para satisfazer as suas próprias necessidades pessoais: reduzir a ansiedade e a incerteza que o seu trabalho lhes criava, definir uma orientação que lhes desse confiança, segurança, etc.; 2. os que chamavam planificação à determinação dos objetivos a alcançar no termo do processo de instrução: que conteúdos deveriam ser aprendidos para se saber que materiais deveriam ser preparados e que atividades teriam de ser organizadas, que distribuição do tempo, etc.; 3. os que chamam planificação às estratégias de atuação durante o processo de instrução: qual a melhor forma de organizar os alunos, como começar as atividades, que marcos de referência para a avaliação, etc.”.

Ao construir a planificação, considera-se que o professor/educador planifica para:

- Alunos – é uma forma de eles compreenderem o que fazem e porque fazem;
- Ele próprio - a planificação assume-se como um meio de organizar o trabalho, de refletir sobre os conteúdos, os métodos, os materiais, as expectativas e as competências a desenvolver nos alunos;
- A escola – através da planificação é possível dinamizar um trabalho consciente por parte de todos os docentes e permite a coordenação interdisciplinar;
- Os pais – ao lerem a planificação compreendem a razão de serem abordados determinados conteúdos e podem fazer um trabalho paralelo em casa, fortalecendo a relação escola-família e favorecendo a participação dos pais no percurso escolar dos filhos;
- A sociedade – hoje em dia torna-se cada vez mais importante incluir a comunidade envolvente nas vivências da escola.

Existem diversos tipos de planificação, sendo que o modelo adoptado por cada professor/educador “(...) reflecte a maneira como foi concebida a aula (...)” (Braga, F. et al., 2004:26). Deste modo, a planificação pode ser:

- **Linear** – em primeiro lugar são definidos objetivos claros e rigorosos que explicitam as competências que os alunos devem desenvolver e posteriormente é que se definem modos de ação e atividades específicas que levem a alcançar as finalidades predeterminadas.

Metas → Acções → Resultados (Arends, R. 1999:45)

Na planificação linear são privilegiados os objetivos e as metas a alcançar, onde se consciencializam as aprendizagens e se definem as atividades de modo a operacionalizar esses mesmos objetivos. (Braga, F. et al., 2004)

Como críticas a este modelo aponta-se o fato de haver uma preocupação exagerada em estabelecer objetivos o que condiciona a flexibilidade da planificação para integrar atividades que surjam de forma espontânea sugeridas pelos alunos; e a fragmentação dos saberes. (Braga, F. et al., 2004)

De um modo sucinto, pode concluir-se que na planificação linear os as aulas são pensadas para satisfazer objetivos.

- **Não linear** – este modelo defende que em primeiro lugar o professor/educador deve pensar nas atividades que quer realizar, colocá-las em prática, avaliar resultados (uns previstos, outros não) e por fim é que se sumariam e explicam as atividades atribuindo-lhes metas. “Para os proponentes deste modelo, as planificações não são necessariamente os condutores das acções, passando a ser, em vez disso, símbolos, anúncios e justificações daquilo que as pessoas já fizeram.” (Arends, R. 1999: 45)

Acções → Resultado → Metas (Arends, R. 1999:45)

Na planificação não linear também são definidas metas, no entanto a planificação é cíclica e tem por base o sistema de tentativa-erro.

Importa salientar que é possível conciliar a planificação linear e a não linear.

- **Concetual** – neste modelo o professor/educador averigua junto dos alunos o que eles sabem sobre um dado tema, valorizando todas intervenções dos alunos. Após perceber quais as ideias corretas e incorretas dos alunos, delinea formas de superar as dificuldades. “Assim, o saber será algo que o próprio aluno irá construindo

depois de se irem efectuando transformações até ele atingir o nível de abstracção desejado.” (Braga, F. et al., 2004:28)

Este modelo chama-se concetual porque tem por base uma mudança de conceitos, onde os alunos constroem o saber por etapas sucessivas. “(...) a planificação conceptual deverá traçar objectivos a longo prazo, devendo ainda ser criadas situações e actividades que permitam a evolução das representações dos alunos, para que estas se aproximem o melhor possível dos objectivos, passando por diversos níveis de integração” (Braga, F. et al., 2004:29)

De uma forma sucinta, este modelo caracteriza-se por uma planificação onde são delineadas actividades de mudança concetual, com base nas representações dos alunos, o que torna a planificação flexível aberta e dinâmica.

- **Em projeto** – está englobada na planificação concetual e engloba três momentos: antes, durante e depois da ação. Este modelo pressupõe que a planificação linear não está adaptada aos novos papéis da escola, onde professores e educadores ser responsáveis pela conceção, decisão e organização de escola, nos diferentes níveis de planificação a que podem/devem atuar.

Neste modelo de planificação pressupõe que se identifique um problema, que se formule e resolva o problema e que se implemente, avalie e rotinize. Deste modo, planificar em projeto exige que os objetivos sejam transversais, se forme o aluno de forma integral e se desenvolvam competências pessoais, académicas e sociais, relacionadas com a comunicação e resolução de problemas), que se interligue a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano, que se adote um conceito alargado de conteúdo e que este seja organizado em temas-problema integradores com base nas competências que se propõe desenvolver, que se estimule a avaliação e reflexão no processo de ensino-aprendizagem, com base na autoconsciencialização dos desempenhos, coavaliação pelos colegas da turma e meta-avaliação pelo professor (Braga, F. et al., 2004: 32)

A nível temporal, as planificações podem ser de longo, médio e curto prazo. A planificação a longo prazo é feita no início do ano letivo, tem por base o plano curricular da escola e apresenta as metas gerais que se pretendem atingir. As metas e conteúdos seleccionados são alvo de reformulações ao longo do ano, tendo em conta a avaliação que o professor/educador vai fazendo das necessidades do grupo, de modo a intervir diretamente

sobre elas. Os planos a longo prazo constituem o suporte organizador dos planos a médio prazo e estes constituem o suporte dos programas a curto prazo.

As planificações a médio prazo são os planos de aula de uma unidade de ensino ou de um período de aulas. “Basicamente, uma unidade corresponde a um grupo de conteúdos e de competências associadas que são percebidas como um conjunto lógico.” (Arends, R. 1999: 59,60) Ao planificar uma unidade deve-se interligar objetivos, conteúdos e atividades e equacionar os materiais necessários, a motivação dos alunos, os instrumentos de avaliação. (Arends, R. 1999) Esta planificação reflete a compreensão do professor em relação ao conteúdo e ao processo de ensino.

As planificações a curto prazo são os ditos planos de aula. São aquelas em que o professor/educador disponibiliza mais atenção e onde se percebe a forma como ele enuncia a dinâmica do ensino-aprendizagem. Para Arends, R. (1999:59) “(...) os planos diários esquematizam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a serem exploradas, os passos e atividades específicas preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação.”

No decorrer das planificações e das aulas o professor/educador deve refletir e avaliar, de modo a perceber os pontos positivos e negativos, reformulando a prática educativa, no sentido de melhorar a qualidade do ensino.

Planificação → Atuação → Avaliação → Reflexão → Planificação

(Braga, F. et al., 2004: 29)

II – Estudo realizado

1. Objetivos e questões de estudo

De acordo com a Lei-quadro da Educação Pré-Escolar (Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro de 1997)

“A Educação Pré-Escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

(Capítulo II, Artigo 2º)

Esta educação, embora tenha um carácter facultativo, assume um papel crucial na preparação da criança para a vida adulta, pois é neste período que se estabelecem as primeiras relações, se aprendem normas, valores e regras sociais.

Para que o educador de infância tenha consciência dos verdadeiros progressos de cada criança é fundamental que este avalie, pois só desta forma consegue regular “o processo educacional com potencial para beneficiar a aprendizagem da criança individual e melhorar o programa e, nessa medida, um elemento fundamental de trabalho dos profissionais de educação de infância competentes”. (Hills, 1992, cit. in Cardoso, G., 2006:67)

A avaliação em educação é, assim, parte integrante e reguladora da ação educativa, devendo o educador escolher e utilizar os instrumentos de avaliação que mais se adaptem à realidade educativa. Este processo é contínuo e permite ao educador refletir sobre a ação e adequá-la às características e necessidades individuais das crianças, no sentido de lhes promover o desenvolvimento equilibrado. (Circular nº 17/DSDC/DEPEB/2007)

No processo avaliativo destaca-se o portefólio como instrumento de avaliação devido às suas potencialidades, uma vez que permite avaliar de forma sistemática e coerente na valência de pré-escolar. O portefólio é, assim, definido por Grubb e Courtney, 1996 (cit. in Cardoso, G. 2006) como

“Uma estratégia que se inscreve no movimento de avaliação alternativa e que apresenta componentes adequadas para a avaliação de crianças pequenas,

tornando possível aceder a múltiplas fontes de evidência para olhar e documentar o processo de aprendizagem da criança.”

O portefólio constitui não só para a criança como também para o educador de infância uma forma de reflexão. Através dele, o educador consegue refletir, avaliar e reformular práticas (autossupervisão), no sentido de melhorar a sua ação educativa. Além disso, assume-se como supervisor das crianças ao ajudá-las a refletir sobre o seu desenvolvimento e aprendizagem, dando pistas e ajudando na superação de dificuldades e congratulando cada vitória e conquista.

Em suma, este estudo terá por base os três itens mencionados acima: Educação Pré-Escolar – Avaliação por Portefólio – Supervisão, sendo que a problemática assenta n’ *O Portefólio em creche – um meio para avaliar, refletir e supervisionar as práticas de trabalho*.

Este estudo terá por base a prática educativa na valência de creche e a reflexão do educador durante e depois da sua prática, de modo a avaliar, delinear e reformular o seu *modus operandi*. Nesta tarefa de reflexão e supervisão do seu trabalho, o educador tem por base o portefólio ou dossier individual de cada criança, que para além de refletir o trabalho do educador, deverá, ainda, ser uma forma de avaliar o desenvolvimento e os progressos da criança.

No seu percurso profissional, muitas vezes o educador de infância não dá tempo a si próprio para pensar, refletir e reformular a sua prática Educativa, os seus valores e princípios sobre os quais assenta a sua ação.

Deste modo e com base na problemática desta pesquisa constitui-se relevante perceber a pertinência do portefólio na valência de creche, como meio orientador e norteador da prática do educador. Para desenvolver esta pesquisa, irá ter-se como objeto de estudo três educadoras de infância, de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, que irão utilizar o portefólio como forma de reflexão e reformulação da sua prática educativa.

O portefólio poderá constituir-se como instrumento motivador e facilitador da avaliação e reflexão, conjuntamente com os diários de aula e as narrativas, pois devido seu caráter flexível e pessoal, o educador tem à-vontade e total liberdade de expressão.

Deste modo, pretende-se conhecer as perspetivas das três educadoras de pesquisa face ao portefólio e de que forma este se poderá constituir como um meio de avaliação, reflexão e supervisão.

Posto isto, a pergunta de partida deste estudo será: *Quais as potencialidades do Portefólio na prática educativa do educador em creche, na supervisão da sua ação e na avaliação de crianças?*

Esta questão geral, pode dividir-se nas seguintes sub-questões:

- De que forma o portefólio permite avaliar as crianças em creche?
- De que forma a aquisição de competências das crianças está visível nos registos constantes no portefólio?
- De que forma o educador pode utilizar o portefólio para refletir e orientar a sua prática educativa?
- De que forma o portefólio permite que o educador supervisione a sua prática educativa no trabalho em creche?

De acordo com a problemática acima mencionada, são definidos como objetivos de pesquisa os seguintes:

- Compreender de que forma o portefólio se constitui como um meio de reflexão e supervisão para o educador;
- Compreender se o portefólio permite ao educador reformular a sua prática tendo em conta as necessidades das crianças;
- Compreender se o portefólio pode constituir-se como meio de supervisão em creche.

2. Opções e procedimentos metodológicos para recolha e análise de dados

Uma investigação pode ser definida como o melhor processo de chegar a soluções fiáveis para problemas, através de recolhas planeadas e sistemáticas e respetiva interpretação de dados. É uma ferramenta da máxima importância para incrementar o conhecimento e, deste modo, promover o progresso científico permitindo ao Homem um relacionamento mais eficaz com o seu ambiente, atingindo os seus fins e resolvendo os seus conflitos.

Uma das formas de assegurar a validade interna e a fiabilidade de uma investigação é através do recurso à triangulação dos dados. A triangulação consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final, um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar. A maior diversidade e integração de métodos produz uma maior confiança nos resultados.

O método de pesquisa escolhido pelo investigador é um fator muito importante e decisivo para a investigação, uma vez que todas as tomadas de decisão e opções dependem dele. Aquando a escolha do método, o investigador deve ter em conta a matéria a investigar e a relação investigador-investigado, de modo a garantir a credibilidade, o rigor e a validade interna do processo de recolha e análise de dados e conclusões.

A presente pesquisa visa compreender de que forma o portefólio se constitui como meio de reflexão, avaliação e supervisão na prática educativa das três educadoras de infância, que exercem funções numa Instituição Particular de Solidariedade Social.

Uma vez que este estudo assenta na análise da prática educativa de três educadoras de pesquisa, em que os dados não podem ser mensurados de forma objetiva, imediata e sumativa, irá recorrer-se a uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, uma vez que esta permite a compreensão de realidades complexas, assim como o sentido que os indivíduos atribuem às suas ações dentro de um determinado contexto.

Esta pesquisa decorre numa Instituição Particular de Solidariedade Social com as valências de creche e jardim-de-infância, A.T.L. 1º e 2º ciclo na qual participaram 3 educadoras de infância, dos 14 educadores que incluem o quadro da instituição e terá por uma investigação qualitativa com base num projeto de investigação-ação, assente num estudo de caso.

A investigação qualitativa surgiu no final do século XIX, início do século XX, tendo atingido o seu pico atingindo o seu auge nas décadas de 1960 e 1970, em resultado dos novos estudos e divulgação. Inicialmente, este tipo de investigação era usada apenas nas ciências sociais e antropológicas. No entanto, na década de 70 estendeu-se às áreas da educação, informação, comunicação, gestão e administração.

Numa perspetiva qualitativa é possível compreender a realidade tal como é e a forma como os indivíduos ou os grupos agem e pensam segundo as suas normas, atitudes, valores, regras, crenças, tradições, etc. Deste modo, segundo Bogdan, R. e Biklen, S. (1994:66), “a preocupação central não é a de se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser

generalizados.” Assim, são privilegiados os processos em detrimento dos produtos numa tentativa de conhecer e interpretar a forma como os factos e os fenómenos acontecem.

Na pesquisa qualitativa, o investigador assume o papel principal na medida em que age em contexto natural e interage com os observados, o que lhe permite uma melhor compreensão da realidade. Além disso, é ele quem define objetivos, recolhe informação através da observação e da sua ação e descreve os fatos observados de forma rigorosa e pormenorizada. Para recolher informações, o investigador recorre aos registos escritos, fotográficos e de vídeo, assim como às transcrições de entrevistas. As informações recolhidas serão posteriormente analisadas à luz dos objetivos iniciais. (Carmo, H., Ferreira, M., 2008).

Segundo Arilda Godoy, (1995) a pesquisa qualitativa tem as seguintes características:

- A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental – valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está ser estudada. Os dados são recolhidos utilizando-se equipamentos como câmaras de filmar, gravadores ou anotações num bloco de papel. Os pesquisadores defendem que os dados são melhor observados e compreendidos no contexto natural.
- A pesquisa qualitativa é descritiva – A palavra escrita tem um lugar de destaque neste tipo de pesquisa e o ambiente e as pessoas são entendidas como um todo e não como variáveis.
- O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, são a preocupação essencial do investigador – os pesquisadores tentam compreender os fenómenos em estudo através dos participantes.
- Pesquisadores utilizam o foque indutivo na análise dos seus dados – os pesquisadores não partem de hipóteses estabelecidas *à priori*.

Dentro desta metodologia irá ser desenvolvido um projeto de investigação-ação que é um modo de questionar e refletir em conjunto situações sociais, como forma de aperfeiçoar e compreender as práticas sociais ou educacionais e as situações nas quais são desenvolvidas.

A investigação-ação é desenvolvida através da ação em contexto natural, onde o investigador se envolve ativamente na causa da investigação e consiste na recolha de

informações sistemáticas com objetivo de promover mudanças sociais, conduzindo a processos inovadores. (Bogdan, R., Biklen, S., 1994:292)

Tal como o nome indica, a investigação-ação é uma metodologia com um duplo objetivo e que pretende obter resultados nas duas vertentes:

- Ação – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa;
- Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade.

Na investigação-ação dever-se-á ser crítico da própria ação, crítico em relação a todos os quesitos do projeto de investigação, e assumir a consciência de que o pensamento crítico opera com teorias.

A investigação-ação é uma metodologia emergente. Emergência de flexibilidade, de respostas adequadas, de mudança. O seu processo ajusta-se às exigências da situação em toda a sua complexidade. A sua atitude de abertura ao conhecimento permite à investigação-ação proporcionar uma mais efetiva mudança, a qual, por sua vez, estimula uma mais efetiva compreensão do problema. Com a investigação-ação enceta-se a aprendizagem-ação. Há nesta metodologia um incontornável cariz pragmático, em sentido construtivista. Intenta-se ajudar as pessoas a mudar uma situação concreta, a resolver-se numa nova situação, em suma, a compreender e a mudar.

Segundo Kuhne e Quigley (1997), um processo de investigação-ação passa por três fases:

1. Fase de planificação - Definir problema; Definir projeto; Medir.
2. Fase de ação - Implementar e observar.
3. Fase de reflexão - Avaliar; Parar, caso o problema esteja resolvido. Caso contrário, voltar a repetir as fases.

O estudo de caso é um instrumento de pesquisa de natureza empírica, baseado no trabalho de campo ou na análise documental, tendo uma grande componente descritiva. É usado de forma recorrente nas áreas da Educação e das Ciências Sociais, sendo que o investigador deverá buscar o rigor científico no tratamento dos dados e ter cuidado na altura de generalizar resultados. Segundo Yin (2005:32) “no estudo de caso as questões da pesquisa centram-se no «como» ou no «porquê» e a estratégia de pesquisa é abrangente, recorrendo a várias fontes de evidência e a diversas triangulações de dados”.

Este tipo de investigação não é experimental, pois o investigador não pretende alterar uma determinada situação mas antes compreendê-la.

Os estudos de caso assumem-se como particularísticos onde através de algo particular se pretende construir conhecimento universal (Erickson, 1986) e podem ter três vertentes: exploratória (visa recolher informação prévia sobre o objeto de interesse), descritiva (pretende descrever como é o caso em enfoque) ou analítica (procura problematizar o objeto, construir ou desenvolver nova(s) teoria(s) ou confrontá-la(s) com teoria já existente), dependendo da índole da questão de pesquisa, do domínio que o investigador tem sobre os eventos e do grau de enfoque em acontecimentos contemporâneos em oposição a acontecimentos históricos (Yin, 1984). Como vantagens a este tipo de instrumento pode definir-se o fato de ser seguida uma perspetiva interpretativa, cujo objetivo é entender a forma como os participantes na investigação encaram um assunto específico, e partindo daí, tentar, tanto quanto possível, generalizar resultados, de forma completa e coerente.

O caso abordado num estudo de caso, funciona como um exemplo e pode ser positivo, se apresenta uma realidade bem sucedida que nunca tinha sido vista (Castells e Himanen, 2002), negativo, se se trata de um *contraexemplo*, que nega o que era assumido como certo (Erlwanger, 1973), raro, quando um caso excecional permite entender o funcionamento de casos mais comuns (Damásio, 1995), ou neutro, quando um caso não é positivo nem negativo mas se apresenta como comum numa determinada amostra e se pretende fazer uma análise detalhada, no sentido de revelar algo novo e surpreendente (Garnica e Martins, 1999). Independentemente do tipo de caso a entidade deve estar devidamente definida e inserida num contexto.

Ao analisar um estudo de caso deve ter-se em conta o modo como este se desenvolveu e o contexto que mais o influenciaram (elementos exteriores, realidade social, local e sistémica).

Muitas vezes torna-se necessário fazer vários estudos de caso comparáveis de uma mesma situação, a fim de se conhecer melhor a diversidade a diversidade de realidades que existem dentro de um certo grupo.

Esta pesquisa tem por base acontecimentos contemporâneos e desenvolveu-se no contexto real, onde as situações são observadas. As educadoras de pesquisa foram escolhidas pela investigadora e esta experiência foi inovadora na instituição, pois o portefólio não era usado por nenhuma educadora de infância.

Os resultados de um estudo de caso são apresentados através de textos escritos, comunicações orais ou vídeos, assumindo-se frequentemente como narrativas cujo objetivo é acrescentar algo significativo ao conhecimento já existente, ressaltando o que há de interessante, original e surpreendente na situação estudada. (Stake, 1988)

Como desvantagens à metodologia acima descrita – metodologia qualitativa com base em estudos de caso - pode ser referido o rigor da investigação verdadeiramente científica, os seus objetivos situacionais e específicos, a amostra restrita e não-representativa, o único intuito ser a resolução de problemas práticos, não oferecer possibilidades de controlo das variáveis independentes e os seus resultados não serem tipicamente generalizáveis.

Tendo em conta a abordagem qualitativa apresentada anteriormente, serão utilizadas como técnicas de recolha de dados, a observação, a análise documental e as reuniões de equipa.

A observação é um dos instrumentos básicos para a recolha de dados na investigação qualitativa. Na verdade, é uma técnica de recolha de dados, utilizando os sentidos, de forma a obter informação de determinados aspetos da realidade. Obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade, ajudando-o a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o seu comportamento (Lakatos & Marconi, 1990)

Quer a observação seja estruturada ou não, o seu papel consiste em observar e registar da forma mais objetiva possível e depois interpretar os dados recolhidos. Como vantagens para esta técnica, podemos referir o facto de a observação permitir chegar mais perto da “perspetiva dos sujeitos” e a experiência direta ser melhor para verificar as ocorrências, ou ainda o permitir a evidência de dados que não seriam possíveis de obter nas respostas a questionários (Lakatos e Marconi, 1990).

Para complementar as informações recolhidas pela observação, recorre-se também à análise documental dos diários de aula, das narrativas e dos portefólios elaborados pelas educadoras de pesquisa e que permitirão revelar aspetos novos, sendo, por isso, uma técnica de recolha de informação necessária em qualquer investigação.

Na reuniões de equipa, pretende-se apresentar os resultados recolhidos no quotidiano da sala de atividades, tentar superar dificuldades sentidas na prática educativa, partilhar vitórias e estratégias com bons resultados e discutir a construção do portefólio com as educadoras de pesquisa.

As reuniões de equipa são uma forma de supervisor (neste caso a investigadora) e educadores discutirem o trabalho desenvolvido. Nestas reuniões, o supervisor pode adotar uma postura democrática baseada na liberdade de expressão, no respeito, na compreensão e na criatividade, onde nada é imposto e em que as decisões são tomadas por todos os responsáveis pelo processo educativo. Desta forma, o supervisor demonstra a sua habilidade para respeitar a individualidade dos seus colegas de trabalho, para estimular a iniciativa e a criatividade dos professores/educadores, fortalecendo o espírito de grupo entre os protagonistas do processo ensino-aprendizagem.

Por outro lado, o supervisor pode antes ter uma postura autoritária, determinando todas as ordens, sugestões e direções para a melhoria do processo de ensino. Com esta atitude, o supervisor julga-se capaz de encontrar soluções para todas as dificuldades, dado o seu saber e experiência. Assim, esta forma de supervisão procura impor-se pela autoridade e pela intimidação, não dando lugar à cooperação entre supervisor e equipa pedagógica.

No trabalho de equipa, as reuniões assumem, também, um papel muito importante, pois os colaboradores devem reunir-se para discutir os pontos de situação das tarefas, no sentido de em conjunto conseguirem delinear objetivos e reparar possíveis falhas no método de trabalho.

O trabalho colaborativo entre professores é muito importante pois permite ao docente uma aprendizagem através das experiências dos colegas, levando-o a perceber que as ansiedades e fracassos que ele sente, são partilhados por todos. Assim, “em vez de olhar uns para os outros com desconfiança, dever-se-ia criar redes de entreajuda.” (Lopes, M., 2011:10)

Neste tipo de trabalho está subjacente a noção de rede de aprendizagem, onde todos os intervenientes procuram informação e formas de a executar, comunicando ao grupo. Nestas redes, existe a construção do conhecimento, resultante do esforço de todos os colaboradores, que têm à sua disposição um conjunto de recursos cada vez mais rico e diversificado. Dado que os níveis de formação e os conhecimentos são diferentes, que os agentes educativos são especializados em áreas de conhecimento diversas, e que as suas vivências, valores e atitudes são distintos, abrem-se novas perspetivas e novos horizontes aos membros que constituem a equipa.

Em suma, este trabalho de pesquisa visa uma abordagem qualitativa e interpretativa, em que o objeto de estudo será a análise e interpretação da prática educativa dos educadores, que não é objetiva, imediata e sumativa. Após a recolha de dados nas reuniões de equipa, realizou-se a análise de conteúdo, que segundo Stemler (2001, citado

em Esteves, 2006:107) “é uma técnica sistemática e replicável para comprimir muitas palavras de texto em poucas categorias de conteúdo, baseada em regras explícitas de codificação”. De acordo com Berelson (1968), citado por Carmo e Ferreira (2008), a análise de conteúdo permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das comunicações, conduzindo à sua interpretação.

De modo a fazer uma correta análise de dados foi necessário ter em conta as premissas defendidas por Esteves (2006) que defende a importância da tomada de consciência das limitações das metas alcançadas assim como a necessidade de manter o rigor científico.

A fim de facilitar a interpretação dos dados recolhidos nas reuniões de equipa - *corpus documental* (Esteves, 2006), foram definidas categorias (com base nas informações recolhidas) consideradas como fundamentais para dar resposta à pergunta inicial desta pesquisa. Segundo Bardin (1997, citado em Esteves, 2001) foi efetuada uma análise categorial. Para que a pesquisa seja considerada fiável é muito importante definir as categorias e as unidades de registo. A análise categorial envolveu o trabalho com os dados, a sua organização, a divisão em unidade e descoberta de aspetos importantes, que devem ser tomados em conta.

No final desta pesquisa foi entregue a cada educadora um questionário com perguntas muito direcionadas, que contemplavam cada um dos objetivos definidos à priori (entenda-se, antes do trabalho de campo). Posteriormente, os questionários foram analisados, de modo a verificar a existência ou não de convergências.

Após o tratamento de dados, foi altura de refletir sobre os resultados, sendo feita uma análise interpretativa e um cruzamento de informações com a revisão de literatura, a fim de serem retiradas conclusões ao estudo.

3. Caracterização do contexto estudado e etapas do estudo

3.1 As Instituições Particulares de Solidariedade Social

Em 1976, a Constituição da República Portuguesa estabeleceu a existência de "Instituições Particulares de Solidariedade Social", associando-as ao sistema de segurança social. Neste sentido, prevê-se que o Estado apoie e fiscalize a atividade e funcionamento destas instituições sem caráter lucrativo, assegurando que os objetivos de proteção à

família, à infância, à juventude, aos deficientes e à terceira idade são cumpridos. Em 1983 deu-se o alargamento dos objetivos inerentes às IPSS's, nomeadamente, a prestação de serviços relativos à promoção e proteção da saúde, educação e formação e problemas habitacionais.

As *Instituições Particulares de Solidariedade Social* atuam essencialmente no campo da proteção social. Estas instituições sem fins lucrativos, surgem por iniciativa de particulares, com o intuito de:

- Apoiar crianças, jovens e famílias;
- Auxiliar a integração social e comunitária;
- Proteger os cidadãos na velhice, invalidez e em todas as situações de falta ou diminuição de meios de subsistência ou de capacidade para o trabalho;
- Promover e proteger na saúde, nomeadamente através da prestação de cuidados de medicina preventiva, curativa e de reabilitação;
- Educar e formar profissionalmente os cidadãos;
- Resolver os problemas habitacionais das populações.

Como consequência da emancipação da mulher, do envelhecimento acelerado da população e da alteração da estrutura da familiar, houve uma alteração nas políticas e estruturas sociais de apoio à população, nomeadamente no que se refere às crianças e aos idosos. Deste modo, houve um aumento substancial de serviços quer para idosos quer para crianças e jovens. (Nicolau, I. e Simaens, A., 2008:70).

As IPSS's podem ser de natureza associativa ou fundacional. As de natureza associativa são associações com fins de solidariedade social à exceção de associações de voluntários de ação social, de associações de socorro mútuos e de irmandades das misericórdias. As de natureza fundacional contemplam fundações de solidariedade social e centros paroquiais e outros institutos criados por organizações da Igreja Católica ou por outras organizações religiosas, sujeitos ao regime das fundações de solidariedade social.

Tanto as instituições de natureza associativa como fundacional podem ser agrupadas em uniões, quando revistam forma idêntica e/ou na mesma área geográfica, em federações quando as instituições prosseguem atividades do mesmo género e em confederações quando resultam do agrupamento, a nível nacional, de federações e uniões de instituições.

As Instituições Particulares de Solidariedade Social podem assumir três formas no Sistema de Promoção e Proteção das crianças e jovens, através das creches, infantários e ATL, das comissões de proteção e das Instituições de Acolhimento. Prevê-se que estas

instituições resguardec as crianças e jovens, a quem prestam serviço, de qualquer situação de perigo.

De acordo com o art. 69º da Constituição da República Portuguesa,

“As crianças têm direito à proteção da sociedade e do Estado, com vista ao seu desenvolvimento integral, especialmente contra todas as formas de abandono, de discriminação e de opressão e contra o exercício abusivo da autoridade na família e nas demais instituições.”

As Instituições Particulares de Solidariedade Social que visam o atendimento à primeira e segunda infâncias, têm como objetivos:

- Proporcionar o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado;
- Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;
- Colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado.

Têm acesso prioritário a estas instituições as crianças pertencentes a famílias desfavorecidas e de risco, famílias que revelem incapacidade para assegurar os cuidados necessários das crianças, famílias monoparentais ou numerosas, crianças cujos irmãos frequentem a instituição e crianças cujos pais trabalhem na área do estabelecimento.

3.2 A instituição onde decorreu o estudo

Esta investigação irá decorrer numa Instituição Particular de Solidariedade Social situada no concelho de Vila Franca de Xira. Foi escolhida esta instituição, uma vez que a investigadora exerce funções como educadora de infância na mesma, o que facilita a recolha de dados.

Esta instituição veio substituir outro centro de assistência infantil onde foram educados, em regime de internato, várias centenas de rapazes desprotegidos, que se mantinham na Instituição até terem aprendido um ofício ou terminado os estudos.

Esta instituição tem como objetivo a assistência à primeira, segunda e terceira infâncias (Creche, Jardim de Infância e Atividades dos Tempos Livres), cooperando com as famílias na educação física, moral e intelectual dos seus filhos.

Os princípios desta instituição vêm sendo edificados num clima de solidariedade, fraternidade e convergência de esforços para que todo o exercício da sua atividade honre de forma idónea e auspiciosa os objetivos a que se tem proposto desde o seu início, para com as crianças e com a comunidade em geral.

Esta instituição tem registado um crescente relativamente ao número de crianças, o que revela a melhoria dos serviços, que visam assegurar as necessidades das famílias e da própria comunidade, que todos os dias encaram novos desafios.

A direção é composta por voluntários, compondo as mesas da Assembleia Geral, Direção e Conselho Fiscal. A coordenação pedagógica é desempenhada por uma educadora da instituição nomeada pela direção.

A instituição conta com setenta e nove colaboradores, dos quais quinze são educadores de infância e uma psicóloga. Quatro educadores desempenham funções de Coordenação: um coordenador pedagógico, um coordenador da valência de creche, um da valência de Jardim de Infância, um da valência A.T.L. 1º ciclo, e um na valência de A.T.L., 2º ciclo.

Na totalidade frequentam cerca de 420 crianças, das quais 90 são da valência de Creche e 140 da valência de Jardim de Infância. O estatuto socioeconómico das famílias abrange uma diversidade de classes, social e cultural.

O horário de funcionamento da instituição é compreendido entre as 7 e as 19.30 horas.

3.3 Caracterização da população estudada e etapas de pesquisa

O grupo interveniente no estudo – grupo experimental será da valência de creche da instituição. Decorrerá, então, em três salas desta valência, com crianças cuja faixa etária varia entre 1 ano e 3 anos de idade.

As educadoras de infância das três salas mostraram total disponibilidade e interesse em participar neste estudo e colaborar na implementação do programa de intervenção proposto.

Nos primeiros três meses da pesquisa participaram apenas duas educadoras. No entanto, considerou-se pertinente incluir mais uma educadora de modo a ter uma amostra maior.

No desenvolver desta pesquisa não serão revelados os nomes das educadoras, sendo atribuída uma letra aleatória a cada uma. Neste sentido e tal como se pode ver no *Quadro n.º 1*, as educadoras terão as seguintes identificações: Educadora C., Educadora F. e Educadora S., todas elas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os trinta e cinco e os cinquenta e cinco. Relativamente às habilitações literárias das educadoras de infância, estas são detentoras de uma licenciatura.

Quadro n.º 1- Graduação das educadoras de infância participantes nesta pesquisa

Educadoras	Habilitações literárias	Escola de formação inicial
Educadora C.	Licenciatura em Educação de Infância	Escola Superior de Educação Maria Ulrich
Educadora F.	Licenciatura em Educação de Infância	Escola Superior de Educação Jean Piaget
Educadora S.	Licenciatura em Educação de Infância	Escola Superior de Educação Maria Ulrich

No que concerne ao número de anos de desempenho na profissão, este situa-se no intervalo entre os dez e os vinte anos, sendo o tempo de exercício na instituição o mesmo, tal como se pode ver no *Quadro N.º2*.

Quadro N.º2 – Tempo de serviço das educadoras de pesquisa

Educadoras	Tempo de serviço	Tempo de serviço na instituição
Educadora C.	17 anos de serviço	17 anos de serviço
Educadora F.	20 anos de serviço	20 anos de serviço
Educadora S.	10 anos de serviço	10 anos de serviço

Através da observação dos quadros acima, verifica-se que a amostra engloba educadoras em fases diferentes da sua carreira profissional, com formação académica em duas escolas diferentes e com toda a certeza com experiências profissionais diversas.

De seguida, apresentam-se as principais **etapas do estudo**. No *início* desta pesquisa a investigadora e supervisora reuniu com as educadoras de pesquisa de modo a colocá-las a par dos objetivos, da metodologia de investigação. Houve lugar para um pequeno debate sobre os conceitos principais desta pesquisa: planificação, portefólio, diários de aula, narrativas e supervisão. As educadoras puderam dizer o que entendiam por cada um dos conceitos e em conjunto chegar a uma definição comum. Posto isto, explicou-se às educadoras que iriam existir *reuniões mensais conjuntas*, de modo a debater pontos positivos, negativos e delinear novas estratégias caso fosse necessário, com ajuda da supervisora, que tem o papel de ajudar a refletir sobre a ação.¹ Além disso, foi-lhes dito que deveriam, a partir daquele momento, construir o seu portefólio e incluir nele a planificação, os diários de aula, as narrativas e caso fosse pertinente, trabalhos das crianças.

Em todas as reuniões foi elaborada uma ata com os principais assuntos tratados. No final, as informações foram agregadas numa tabela (anexo III) para posterior análise, pois desta forma foi mais fácil agregar dados comuns e obter conclusões.

Dado que a recolha de dados teve por base a observação e as vivências de cada educadora, os dados apresentados poderão ser bastante subjetivos, pelo que a validade dos resultados poderá não ser suscetível de generalização. Esta situação é bastante comum numa investigação de caráter qualitativo, pois os intervenientes atribuem sempre um cunho pessoal às informações recolhidas.

No final de todo o trabalho de pesquisa, *as educadoras responderam individualmente a um pequeno questionário*, no sentido de perceber qual o seu ponto de vista relativamente à importância da utilização do portefólio em creche. Estes questionários, foram feitos em jeito de avaliação final. Optou-se por realizar questionários individuais para que cada educadora fosse o mais genuína possível nas suas respostas, sem ser influenciada pelas opiniões e pontos de vista das colegas.

¹ Devido às atividades de fim de ano e às interrupções letivas as educadoras e a supervisora acordaram que se iria interromper o trabalho de pesquisa nos meses de junho, julho, agosto, setembro e dezembro de 2014.

4. Apresentação e análise de dados

Os dados obtidos nas reuniões de grupo, nas quais participavam as educadoras de pesquisa e a supervisora e investigadora constituem-se como uma sistematização das vivências das educadoras nas salas de atividade, no quotidiano da sua prática educativa. Ao longo deste processo, como é evidenciado nas atas, as educadoras foram discutindo e analisando as melhores formas de organizar o portefólio, respeitando no entanto, a individualidade de cada educadora.

Tendo em conta as informações recolhidas nas reuniões de equipa constantes nas **atas** (anexo II), a análise feita pela investigadora aos **portefólios individuais** (análise IV) e os **questionários** realizados individualmente às educadoras de pesquisa (anexo V), foi elaborada uma tabela onde se sistematizaram as principais informações tendo em conta as seguintes categorias: *dificuldades sentidas, aprendizagens realizadas, diários de aula e narrativas, planificação, portefólios e sugestões da supervisora*. Nesta tabela (anexo III) estão esquematizados e agrupados os aspetos mencionados por cada educadora de pesquisa, refletindo estes, os pontos de vista, as vivências e opiniões de cada uma. No entanto, há dados que se repetem pois elas próprias relataram ideias comuns. A categoria *sugestões da supervisora* refere-se às dicas e conselhos que foram feitas ao longo de todo o trabalho de pesquisa pela supervisora, com o intuito de ajudar as educadoras a refletir sobre a sua prática, sendo transversais a todas as educadoras. Será tida também em conta uma tabela onde a investigadora descreveu a forma como cada educadora organizou o seu portefólio. Isto porque sendo um trabalho pessoal, único e intransmissível, cada uma organizou o seu portefólio de acordo com a sua forma de trabalhar, o seu conhecimento e os seus valores e crenças profissionais, o que não quer dizer que não possam existir aspetos semelhantes nos diferentes portefólios.

Dificuldades Sentidas

Nas reuniões de equipa, as educadoras revelavam sentir algumas dificuldades, que se prendiam tanto com o quotidiano da prática educativa assim como com a reflexão sobre a ação e a realização dos diários de aula e narrativas.

Todas as educadoras revelam ter sentido dificuldade em refletir numa fase inicial, pois apenas se centravam nos aspetos negativos e não davam relevância aos aspetos positivos. A Educadora S. refere também que por vezes planificava demasiadas atividades e que não tinha tempo de cumprir a planificação.

Ao nível do quotidiano são referidas dificuldades que se prendem com adaptação de crianças de nacionalidade chinesa devido à diferença de hábitos e costumes (Educadora C.), adaptações pautadas por muito choro e angústia das crianças e pais (Educadora F. e Educadora C.), a agitação do grupo, muitas vezes devida ao excesso de horas que as crianças passam na instituição e que condiciona as atividades realizadas (Educadora C.), as crianças cujos pais não participam nas atividades da escola sentem-se tristes (Educadora C.), o cansaço da educadora no final do ano letivo (Educadora F.), os materiais de desgaste usados nas atividades de expressão plástica não se adequam à faixa etária (Educadora F. e Educadora C.), a falta de higiene das crianças, reveladora de alguma negligência parental (Educadora F.), o desfasamento dos horários de alimentação e sesta das crianças não permite estabelecer uma rotina uniformizada (Educadora C.) e as mães muito ansiosas, que perturbam o normal funcionamento da sala pela sua presença constante em diversos momentos do dia (Educadora C.).

Aprendizagens realizadas

As educadoras referem como aprendizagens situações relacionadas com a prática educativa. Deste modo, referem a importância de, durante o período de adaptação, permitir que as crianças explorem os espaços e os materiais livremente, não planificando atividades orientadas (Educadora C. e Educadora F.), dar uma maior atenção e acompanhamento aos pais de nacionalidade estrangeira de modo a entrosá-los com a rotina e hábitos do infantário (Educadora C. e Educadora F.), definir atividades mais simples e com materiais que as crianças consigam manusear é mais motivador para elas (Educadora F. e Educadora S.) e a importância de planificar menos atividades de modo a poder dedicar mais tempo a cada tema que se pretende abordar (Educadora S.).

Diários de aula e Narrativas

Ao longo desta pesquisa, as educadoras de pesquisa fizeram diários e narrativas para integrar o portefólio.

Todas as educadoras consideram que os diários e as narrativas facilitam a avaliação e reflexão sobre a prática educativa e por conseguinte ajudam a delinear novas formas de intervenção que permitem melhorar a qualidade da intervenção do educador e tornar a prática educativa mais coerente. Consideram ainda, que ao avaliar e refletir continuamente sobre a sua ação, o educador constrói planificações mais cimentadas e coerentes, em que é respeitada a individualidade de cada criança, pois o educador consegue pensar sobre as limitações e conquistas de cada criança.

No ponto de vista das Educadoras C. e F., sendo os diários e as narrativas um registo essencialmente escrito permitem que o educador não tenha que parar e refletir no momento, podendo fazê-lo noutro dia, semana ou mês.

A Educadora F. e a Educadora S. admitem não escrever todos os dias, por falta de tempo, cansaço ou desleixo mas quando o fazem tentam ser o mais coerentes possível.

A Educadora C. partilha que inicialmente não conseguia avaliar o seu trabalho todos os dias mas que ao fim de quatro meses, adquiriu esta rotina e fá-lo quotidianamente. Além disso, refere que tem por hábito escrever pequenas notas junto às descrições dos diários e narrativas, em jeito de reflexão escrita, com indicação do que é necessário mudar ou dando ênfase a algo positivo

Quanto à Educadora S., esta refere que os diários foram uma mais-valia, pois consegue apontar muitos pormenores do quotidiano, que de outra forma, acabaria por esquecer.

Planificação

A planificação é um instrumento de trabalho comum a todos os educadores de infância. Esta pode ser diária, semanal ou mensal, mas implica sempre uma reflexão antecipada por parte do educador, onde ele pensa sobre o grupo e sobre cada criança, no sentido de promover aprendizagens significativas e diversificadas.

Neste item, as opiniões das três educadoras são bastante uniformes. Todas elas consideram que a planificação ajuda a organizar o pensamento e norteia a ação educativa, servindo-lhe de fio condutor.

A Educadora C. acrescenta ainda que há que ter bastante atenção aquando a planificação da ação educativa de modo a não planificar muitas atividades, pois manter as crianças muito tempo em atividades orientadas retira-lhes tempo de brincadeira livre.

Portefólios

O portefólio é um aglomerado de documentos relativos ao educador, onde este coloca as narrativas, os diários de aula, as planificações, trabalhos de crianças que considere significativos, fotografias, etc. É um documento que permite ao educador acompanhar o seu processo ao longo do ano letivo ou até mesmo da sua carreira, autoavaliando-se e refletindo.

No ponto de vista das educadoras de pesquisa, o portefólio é um instrumento muito importante que deveria ser aplicado a toda a creche, na instituição onde exercem funções, pois seria uma mais-valia para todos os educadores e conduziria a uma melhoria da prática educativa dos profissionais.

Dada a organização diversa do portefólio de cada educadora (descrita e analisada no ponto seguinte) pode salientar-se que, embora todos tenham a mesma finalidade, cada portefólio é único e pessoal, refletindo a forma como cada educador trabalha e organiza a sua prática educativa, os seus valores e crenças pessoais e profissionais.

Uma vez que as educadoras incluíram nos portefólios as caracterizações das crianças, as suas atividades e trabalhos mais marcantes de avanços ou recuos, narrações e descrições de momentos do quotidiano, pode concluir-se que este será um instrumento muito válido no que concerne à avaliação das crianças. Isto porque inclui muita informação importante sobre o dia a dia de cada criança na creche, amostras dos seus trabalhos e fotografias que ilustram conquistas e dificuldades de cada criança, através das quais se pode fazer uma avaliação cimentada e coerente.

No ponto seguinte serão apresentadas as semelhanças e diferenças entre cada portefólio fruto da análise da supervisora, assim como mais aspetos considerados importantes referir.

Sugestões da supervisora

Neste item é apresentado o resultado do trabalho da supervisão, havendo uma compilação de todas as estratégias e reflexões que a investigadora/supervisora sugere e ajuda a refletir ao longo de todas as reuniões de equipa, com as educadoras de pesquisa.

Consoante as dificuldades sentidas e as conquistas que vão tendo na sua prática educativa, a investigadora/supervisora sugere que o tempo de adaptação das crianças seja avaliado e refletido de modo a aperfeiçoar e melhorar as estratégias utilizadas pelas educadoras, a tornar a entrada para o infantário o menos dolorosa possível, tanto para crianças como pais. Para isso, é também fulcral delimitar e restringir a entrada de novas crianças até a um mês específico, para que não se proceda a adaptações ao longo de todo o ano letivo. Além disso, é dada ênfase à relação escola-família, pois esta é essencial em todo o processo de ensino-aprendizagem, mas aconselha a que seja moderado o tempo e os momentos em que os pais estão dentro da sala de atividades com as crianças. Relativamente à falta de higiene quem vem sendo anunciada pelas educadoras, após reflexão conjunta acerca de estratégias para contornar esta situação, concluiu-se que seria importante incluir o médico da instituição neste processo, para que na consulta fossem abordados os cuidados de higiene diários e elaborar panfletos com acerca dos cuidados de higiene para entregar aos pais.

À Educadora C. foi salientada a importância do brincar livremente e de explorar os materiais e espaços da sala, pelo que não se deve alongar muito os tempos de trabalho orientado.

Para a sala da Educadora S., a supervisora sugeriu que perto do final do ano letivo se uniformizassem os horários das refeições e sesta, construindo uma rotina semelhante para todas as crianças, de modo a que o trabalho de sala seja mais metódico e menos confuso. Também foi sugerido a esta educadora que o seu horário fosse flexível de modo a poder receber e entregar as crianças, de forma alternada, no sentido de transmitir tranquilidade os pais e criar um clima de segurança na relação escola-família.

Relativamente aos diários e narrativas e consequente avaliação e reflexão, foi salientada a importância da reflexão diária, para que não fossem cometidos os mesmos erros consecutivamente, pois desta forma é possível delinear novas estratégias e formas de atuar. Alertou-se as educadoras de pesquisa para que na sua reflexão dessem importância aos aspetos positivos, de modo a ganharem ânimo e motivação, pois caso contrário são

tentadas a pensar que estão a falhar enquanto profissionais e a cair na rotina e a desleixar-se.

No que diz respeito à organização dos portefólios, cada uma das educadoras tem a sua organização própria. No entanto, os separadores utilizados na divisão do portefólio são semelhantes. As educadoras C. e S. utilizaram dossiers para fazer o seu portefólio. Já a educadora F. construiu o portefólio numa capa plástica com separadores. Todas as educadoras incluíram nos portefólios as planificações, os diários de aula e as narrativas assim como as reflexões, autorizações para fotografar as crianças e trabalhos das crianças. As educadoras C. e S. incluíram um separador com os dados das crianças, onde colocaram informações como nome dos pais e encarregados de educação, aniversários e autorização de entrega. A educadora C. considerou pertinente incluir o plano anual de atividades e o projeto curricular de sala assim como os registos/atas das reuniões individuais com os pais. A educadora S. incluiu também os mapas de presenças e fotografias representativas de momentos-chave do quotidiano.

Após a análise dos portefólios individuais de cada educadora é possível perceber que a educadora C. foi a que se adaptou da melhor forma a este novo instrumento, utilizando-o como auxiliar na sua prática educativa. Conseguiu registar, avaliar e refletir todos os dias sobre a sua ação, de modo a perceber as suas conquistas e dificuldades, a delinear novas formas de intervenção e estratégias conducentes ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças e por conseguinte a desenvolver-se enquanto profissional.

Pelos documentos e registos presentes no portefólio, a educadora F. demonstrou alguma dificuldade em refletir todos os dias, pelo que optou por fazer pequenos apontamentos de situações significativas do quotidiano para posterior análise, tanto em papéis soltos como junto às propostas constantes na planificação. Utilizando esta estratégia o uso do portefólio revelou-se frutífero para esta educadora, pois esta foi melhorando a sua forma de intervir junto do grupo de crianças e conseguiu adaptar-se às necessidades e interesses do mesmo. No entanto, é de salientar que nas suas reflexões, a educadora F. centra-se muito nos aspetos negativos da sua prática, tendo dificuldade em valorizar-se a si mesma e às suas estratégias que surtem efeitos muito positivos.

Por fim, a educadora S. revela, pelos registos e reflexões que o início do ano letivo foi bastante conturbado pelas adaptações constantes e pais inseguros, pois todas as crianças eram novas na instituição. Além disso, a educadora revelou dificuldade em adaptar a planificação a crianças tão pequenas, seja pela planificação de demasiadas atividades ou pela utilização de materiais pouco adaptados à faixa etária. Tanto numa fase inicial como

avançada a educadora teve dificuldade em refletir todos os dias, pelo que fez pequenos registos de situações marcantes do dia-a-dia, refletindo num outro momento da semana ou do mês. Além dos diários de aula, narrativas e reflexões, a educadora inclui fotocópias dos trabalhos das crianças onde escreve a forma como cada criança desenvolveu a atividade em causa e a sua receptividade aos materiais utilizados assim como fotografias elucidativas de momentos chave para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e da educadora existindo também um registo escrito anexo, onde é descrito o contexto da situação retratada e o seu resultado (Como? Quem? Onde? Porquê?) Tal como a educadora F., também a educadora S. foca as suas reflexões nos aspetos negativos da prática

Embora cada educadora utilize a sua estratégia, analisando cada um dos portefólios é perceptível que estes assumem um papel importante na prática educativa do educador e conduzem à melhoria da prática educativa e ao desenvolvimento profissional, pois todas as educadoras conseguiram melhorar as estratégias utilizadas e superar as dificuldades que foram sendo vivenciadas, através da avaliação e reflexão.

5. Discussão

Findo o trabalho de campo com as educadoras de pesquisa, onde foi recolhida toda a informação necessária à elaboração deste trabalho de pesquisa, é necessário estabelecer uma relação com o enquadramento teórico apresentado na primeira parte. Desta forma, pretende-se perceber se existe um entrosamento entre o que é defendido pelos teóricos enunciados e pelas educadoras de pesquisa acerca das *potencialidades do portefólio na prática educativa do educador em creche, na supervisão da sua ação e na avaliação de crianças*.

Relativamente aos objetivos deste trabalho verifica-se, através das reflexões das educadoras de pesquisa, que o portefólio se constitui um meio de reflexão e supervisão para o educador, caso este consiga adotar os diários de aula e as narrativas e incorporá-los no portefólio. Deste modo, pela potencialidade destes documentos as três educadoras de pesquisa defendem que “os portefólios deveriam ser aplicados a toda a creche – seria uma boa aposta para todos os educadores e sem dúvida conduziria a uma melhoria no ensino das crianças.” Tal como defende Alvarenga, G. M. (2001), o portefólio não deve ser encarado como um produto final, mas antes como algo que resulta de uma construção e

reconstrução pedagógica progressiva, em que o educador consegue, ao analisá-lo, organizar a sua ação educativa.

Além de servir de auxílio para a sua prática, o portefólio serve também para que o educador registre as observações que faz do grupo de crianças, de modo a atuar segundo as dificuldades individuais e a delinear atividades que vão ao encontro das capacidades e interesses. Esta ideia defendida por Alvarenga, coincide com o segundo objetivo deste trabalho que visava perceber se o portefólio permite ao educador reformular a sua prática tendo em conta as necessidades das crianças. Segundo as educadoras de pesquisa, a realização de portefólios (...) “ajuda a conhecê-las (às crianças) melhor ao nível das suas dificuldades e capacidades” e consideram que os documentos que integram o portefólio “ajudam a que se respeite a individualidade de cada criança.”

Ao ser um instrumento que conduz à autorreflexão e autoavaliação do educador, o portefólio assume-se também como meio de supervisão, no sentido em que a sua construção assenta numa metodologia crítica-reflexiva. Esta metodologia exige ao educador uma (re)construção do conhecimento, tornando-o mais consciente do seu desempenho pessoal e profissional.

Segundo Veiga Simão et al (2004:94) o portefólio “é uma espécie de filme onde o processo de aprendizagem fica registado quase que com movimento”, onde se pode incluir “processos alternativos de reflexão, comentários a partir de situações diversificadas, particulares, que constituem o somatório de experiências e vivências dos indivíduos”. Ao promover reflexões sistemáticas, o portefólio permite, assim, o desenvolvimento do autoconhecimento e de reflexão estimulando e potenciando a atitude reflexiva.

Tal como avaliam as três educadoras de pesquisa, os diários de aula e as narrativas, apresentam descritas algumas situações vividas pelas educadoras no decorrer da sua prática, que por se encontrarem registadas permitem a sua reflexão no final do dia, da semana ou mês. Para todas as educadoras de pesquisa estes instrumentos “permitem refletir e pensar novas formas de intervenção” e sendo “um registo escrito dos acontecimentos principais do dia-a-dia é possível refletir noutro dia”. Ao refletir, a Educadora C. escrevia “pequenas notas junto às descrições dos diários e narrativas, em jeito de reflexão escrita, com indicação do que é necessário mudar ou dando ênfase a algo positivo”. Em jeito de conclusão, as educadoras de pesquisa consideram que com a ajuda destes instrumentos conseguiram tornar “a prática educativa mais coerente” e “melhorar a qualidade da intervenção do educador”, pois “permitem fazer planificações mais cimentadas e coerentes, uma vez que levam à reflexão constante do educador.”

Neste sentido, ao serem facilitadores de avaliação e reflexão, considera-se o portefólio um meio de supervisão da prática educativa do educador de infância.

Importa salientar que o fato de esta pesquisa ter sido realizada apenas numa instituição com educadoras de uma só valência – a creche, leva a que a generalização de resultados seja um pouco comprometedora. No entanto, no contexto em que foi realizada conclui-se que o portefólio com todos os seus documentos – diários de aula, narrativas e planificações se constituiu um importante meio de avaliação e reflexão para as educadoras de infância, tendo levado a uma melhoria na qualidade do ensino e a um maior respeito pela individualidade de cada criança.

Considera-se interessante adaptar e implementar os portefólios noutras instituições e tanto na valência de creche como jardim de infância pois poderemos estar a falar de um instrumento importantíssimo para a melhoria geral do sistema de ensino/aprendizagem em educação de infância. Isto porque, no caso concreto deste estudo, o portefólio ajudou a que os educadores fossem mais participantes, ativos e responsáveis na condução da sua prática educativa, pois refletiam mais e delineavam novas estratégias para contornar dificuldades ou obstáculos.

Desta forma, pretende-se evitar que os educadores de infância caiam na rotina, que torna o ensino pouco interessante e desmotivante para as crianças. Ao invés pretende-se que o ensino seja desafiador, inovador e criativo, para que se formem crianças cada vez mais autónomas, criativas e responsáveis, tomando como exemplo os seus educadores.

III – Considerações finais e perspectivas de continuidade

Finda a investigação em torno do conceito de supervisão, em que se pretendia entender de que forma o portefólio se assume como meio de supervisão e avaliação, considero que fez todo o sentido explorar toda esta temática. Isto porque no decorrer da minha prática educativa, enquanto educadora de infância e coordenadora da valência de creche, a supervisão assume um papel crucial no decorrer da ação educativa e tem repercussões no desenvolvimento profissional dos educadores.

No âmbito da supervisão pedagógica ressalto Alarcão (2009:121) que defende que “todos na escola são supervisores no sentido em que todos têm o dever de se interajudarem e de contribuírem para uma escola melhor”. Ainda a mesma autora defende a supervisão como um processo de criação de contextos de aprendizagem, ressaltando a importância da *auto e hétero-supervisão*.

Considero ter atingido todos os objetivos definidos inicialmente, sendo possível a esta altura concluir que o portefólio (com todos os seus constituintes – diários de aula, narrativas e planificações) é um bom promotor de avaliação, reflexão e supervisão. Além disso, pretendo introduzir na minha prática educativa todos estes materiais e fomentar as reuniões de equipa, favorecendo assim o trabalho colaborativo, onde é possível trocar ideias, pontos de vista, partilhar vivências e estratégias. Ao usar o portefólio, o educador estará a auto-refletir, auto-avaliar e a supervisionar o seu trabalho. Nas reuniões de equipa, o educador apresenta os seus apontamentos e com a ajuda do supervisor, reflete de uma forma mais profunda sobre a sua prática. Além de ajudar no desenvolvimento profissional do educador, estas reuniões ajudam a aproximar os colegas de trabalho e a criar uma boa relação entre eles.

Todas as educadoras de infância que integram este estudo consideram o uso do portefólio bastante importante para a condução de uma prática educativa de qualidade, pois este favorece a avaliação e reflexão e permite a partilha de experiências nas reuniões de equipa, com as educadoras de pesquisa e a supervisora.

Em suma, o portefólio é instrumento de avaliação, reflexão e supervisão que poderá ser usado por qualquer educador de infância (no caso desta pesquisa em concreto, na valência de creche), ajudando a que se apresente, gradualmente, um ensino cada vez com maior qualidade e com profissionais mais capazes, inovadores e com capacidade para

trabalhar em equipa. Importa ressaltar que por ser uma pesquisa de cariz qualitativo, com base na observação, descrição e interpretação, torna-se dúbio generalizar resultados.

1. Justificação e limites do estudo

Este trabalho de pesquisa surge da necessidade de perceber de que forma o portefólio se pode assumir como um instrumento de avaliação, reflexão e supervisão, tanto das crianças como do educador de infância e da sua prática educativa. Além disso, surge da necessidade de inovar relativamente aos métodos de avaliação e reflexão dos educadores de infância, que, pela sua resistência à mudança, perpetuam os mesmos métodos ao longo da sua carreira. Deste modo, cada educador que integrou a pesquisa, construiu um portefólio no qual incluiu trabalhos que realizou com as crianças, reflexões sobre a sua prática - diários de aula e narrativas, planificações, estratégias de intervenção, entre outros documentos que considerou relevantes para desenvolver a sua prática. Neste processo, a investigadora assumiu o papel de supervisora ajudando as educadoras de pesquisa a refletir sobre o seu trabalho.

Todos os trabalhos constantes no portefólio eram de alguma forma significativos e representativos das aprendizagens das crianças e através da sua observação e reflexão o educador conseguiu ter uma noção dos conteúdos abordados, das áreas que foram mais trabalhadas e das que necessitavam de mais esforço, das dificuldades sentidas pelas crianças, das atividades e tarefas mais aliciantes, etc..

Ao construir o portefólio, o educador de pesquisa assumiu-se como supervisor de si próprio, pois era levado a observar e a refletir sobre a sua prática e a reformulá-la sempre que necessário, de modo a tornar-se melhor profissional. Tudo isto foi possível recorrendo às narrativas e aos diários de aula, onde eram registados por escrito todos os momentos mais ou menos marcantes do dia a dia de cada educadora de infância.

Além de supervisionar o seu trabalho nas reuniões mensais com todas as educadoras de pesquisa, a investigadora conversou e impulsionou a reflexão sobre a ação educativa, os aspetos negativos e positivos que foram vivenciados durante esse mês e houve uma partilha de ideias ajudaram as educadoras a ser melhor profissionais e a tornar a sua prática educativa cada vez mais coerente. Tudo isto ajudou também à autoconfiança e autoestima das educadoras de pesquisa, pois estas sentiam-se mais apoiadas e suportadas na sua intervenção.

Em relação às limitações ao estudo é apontado o fato de ter sido realizado apenas em três salas de creche de uma única instituição e, sendo o método de recolha de dados meramente qualitativo com base na observação participante, é dúbio generalizar resultados e afirmar que sempre que é utilizado portefólio como método de avaliação, reflexão e supervisão os resultados são iguais aos retirados deste estudo. Além disso, a inexperiência da investigadora e a proximidade emocional com as educadoras de pesquisa (a pesquisa decorre na instituição onde trabalha a investigadora) poderá de alguma forma condicionar o resultado da investigação.

2. Implicações e recomendações do estudo

A realização desta pesquisa revelou-se bastante importante para mim, a nível pessoal e profissional (educadora de infância). Enquanto pessoa, sinto que me trouxe novos conhecimentos que me fizeram e fazem repensar muitas vezes os caminhos a seguir. Enquanto profissional, considero que me tornou mais próxima dos meus colegas de trabalho, visto que fiz a investigação na instituição onde exerço funções, permitiu-me melhorar a minha forma de desenvolver a ação educativa e a forma como registo o que vai acontecendo, permitiu-me perceber o quão é importante refletir e avaliar constantemente de modo a não cair na rotina e a implementar sempre novas soluções e estratégias e fundamentalmente, considero que com esta pesquisa certamente conseguirei ser uma boa profissional nas minhas funções de coordenadora e supervisora (de valência).

Findo este trabalho de pesquisa, fica clarificada a importância das reuniões de equipa e da supervisão nas instituições de apoio à primeira e segunda infâncias, no sentido de haver um maior entrosamento entre o trabalho de toda a equipa pedagógica, através da partilha de experiências e vivências. Estes momentos são favorecedores de reflexão individual e de grupo e incentivam as educadoras a definir (em conjunto ou a sós) novas estratégias de atuar, inovando na sua ação educativa. Deste modo, o desempenho profissional das educadoras será cada vez melhor assim como a qualidade do ensino.

Esta pesquisa não tem um fim em si própria, podendo ser alargada a outras instituições, sejam elas IPSS's, privadas ou públicas, tendo assim uma amostra maior. Além disso, também seria interessante perceber se existe diferença entre a valência de creche e a de pré-escolar.

3. O portefólio na prática supervisiva - Projeto de supervisão para educadores de infância

Com base no trabalho de pesquisa enunciado anteriormente, apresenta-se abaixo um projeto de supervisão com base no portefólio, a implementar numa instituição. Ao delinear este projeto teve-se em conta as avaliações finais das educadoras de pesquisa, nomeadamente aquilo que elas definiram como sendo o mais importante para uma prática educativa de qualidade assente no portefólio: narrativas e diários de aula, planificações e reuniões de equipa.

Quando se fala em portefólio reflexivo sugere-nos pensar em todos os aspetos desenvolvidos no capítulo I desta pesquisa como narrativas e diários de aula que documentem o trabalho desenvolvido na prática educativa do educador de infância assim como descrição de aspetos relevantes ocorridos com as crianças, avaliação das crianças, autoavaliação docente e reflexão com base nos aspetos referidos nos documentos acima mencionados e supervisão tanto do educador em relação ao seu próprio trabalho, pois este através da sua avaliação e reflexão deve ser capaz de definir o que correu bem e menos bem no decorrer da sua prática e delinear novas estratégias de intervenção, como nas reuniões de equipa em que as educadoras apresentam o seu trabalho, dificuldades e conquistas e com a ajuda do supervisor são levados a avaliar e refletir a sua ação. Tal como defende Portugal, G. (2012:235) a avaliação é “o motor de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico” do educador, sendo muito importante que este reflita constantemente para que possa ajustar e melhorar o seu desempenho.

O projeto abaixo apresentado pretende ser um documento de apoio para que as instituições de Educação de Infância possam adotar o portefólio reflexivo como uma estratégia de avaliação alternativa, no sentido de que os profissionais dessas instituições levem a cabo uma prática educativa de qualidade, assente na criatividade e estimulante para as crianças, respeitando-as sempre, evitando cair na rotina ou na repetição de trabalhos anos após ano, como muitas vezes acontece com tantos profissionais.

Importa realçar que este projeto deverá ser entendido como um ponto de partida para as instituições e, por isso, adaptado às realidades de cada uma, pois cada instituição tem as suas características e especificidades que devem ser respeitadas.

Quadro nº 3 – Projeto de supervisão para educadores de infância

Nome do projeto	O portefólio na prática supervisiva
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">• Saber construir um bom portefólio reflexivo;• Promover a (auto)reflexão e a (auto)avaliação;• Melhorar a qualidade da prática educativa;• Promover uma melhor avaliação das crianças;• Estimular o espírito crítico e a capacidade de delinear novas estratégias de intervenção;• Formar melhores profissionais que não caiam no desânimo e na rotina;• Promover o trabalho de equipa e a partilha de experiências.
Notas importantes sobre o portefólio	<p>1. O que é um portefólio reflexivo?</p> <p>É uma amostra representativa planeada e organizada de documentos, trabalhos, experiências e aprendizagens significativas do educador de infância e das crianças que compõem o grupo, onde são evidenciados os esforços, progressos e resultados alcançados nas diferentes áreas de aprendizagem. Através do portefólio deve conseguir fazer-se uma avaliação formativa mais contextualizada, mais participativa e mais reflexiva, pois este permite ao educador a análise do seu trabalho - auto-avaliação e auto-regulação assim como a análise do desenvolvimento e aprendizagem de cada criança.</p> <p>2. O que incluir no portefólio reflexivo? (sugestão de organização)</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificação na capa com o nome da educadora de infância e da auxiliar de ação educativa, o ano letivo, o nome da sala de atividades e a faixa etária do grupo;• 1º separador – Identificação de todas as crianças

	<p>que incluem o grupo - fichas individuais de cada criança com indicação do nome completo da criança, dos pais e encarregado de educação, aniversário da criança, autorização de saída da instituição, autorização para fotografar, alergias alimentares e a medicação a dar à criança em caso de febre;</p> <ul style="list-style-type: none">• 2º separador (documentos internos) – Projeto Educativo, Projeto Pedagógico• 3º separador (documentos de sala) - mapa de presenças mensais do grupo, planificações semanais ou mensais, com registo do que foi e não foi realizado e respetiva avaliação do educador, diários de aula e narrativas (inclui fotocópias de trabalhos das crianças, fotografias de momentos do quotidiano, reflexões do educador sobre as propostas educativas, as estratégias usadas pelo educador no decorrer da sua prática, a relação com os pais e com as crianças, desabafos e frustrações sentidas pelo educador, registos das estratégias tomadas pelo educador no decorrer da sua prática, no sentido de levar a cabo os objetivos a que se propunha e registo escrito de todas as reuniões individuais com os pais/encarregados de educação.
Participantes	Educadores de infância da instituição
Grupos de trabalho	<p>A construção do portefólio deve ser levada a cabo pelos Educadores de Infância da instituição - da valência de creche e pré-escolar.</p> <p>Sugere-se que, por uma questão de semelhança relativamente às experiências do quotidiano, os grupos de trabalho sejam organizados por valência. Os grupos devem reunir-se com a periodicidade que entenderem, não devendo exceder mais de um mês</p>

	<p>entre cada reunião de equipa. Nestas reuniões deve ser exposto o trabalho desenvolvido, os pontos positivos e as dificuldades sentidas. Em conjunto devem tentar definir novas estratégias e planos de ação.</p>
Fases do projeto	<p>1ª Fase (Setembro) – Reunião com todos os educadores da instituição para apresentação do projeto, explicando de uma forma sucinta a noção de portefólio, narrativas, diários de aula, planificações, importância da reflexão e avaliação, delimitação dos grupos de trabalho e da periodicidade das reuniões de equipa para cada valência e definição de um esquema rotativo para a elaboração das atas de cada reunião. Pode ser opção entregar a cada Educador um pequeno manual com a informação teórica abordada oralmente. Importa também definir em que momento do ano letivo se termina o portefólio e se durante as interrupções letivas haverá continuidade do portefólio.</p> <p>2ª Fase – Início da construção dos portefólios. (Dependendo da data reunião de apresentação, o início pode ser em Setembro ou Outubro).</p> <p>3ª Fase – Reuniões de Equipa, com apresentação do trabalho desenvolvido por cada educador, pontos positivos, dificuldades sentidas e definição de novas estratégias e planos de ação. Este será um momento de reflexão conjunta. Todas as reuniões devem ser registadas em ata, escrita por cada Educador sucessivamente. (Setembro/Outubro até ao final do projeto – data definida na reunião de apresentação, uma vez que cada instituição tem um calendário próprio para as atividades letivas).</p>

	<p>4ª Fase – Avaliação final com os educadores. Sugere-se que esta avaliação final seja feita em dois momentos: primeiro por valência e depois com todos os educadores da instituição. Nesta reunião pode ser feito um balanço do ano letivo, abordar a importância ou não do portefólio e das reuniões de equipa, entre outros aspetos que os educadores considerem pertinentes e queiram partilhar. (Junho, julho ou agosto)</p>
--	---

4. Reflexão final

O estudo de caso levado a cabo nesta pesquisa surge da necessidade de encetar novas formas de (auto) avaliação e (auto) reflexão no sentido de levar a cabo uma prática de supervisão na educação de infância ao nível da valência de creche e jardim de infância. Deste modo, foi escolhido o portefólio como instrumento de estudo, englobando nele as narrativas, os diários de aula, as planificações e todo o material que o educador julgasse necessário e essencial.

Cada vez mais se torna importante existir uma prática supervisiva em educação de modo a melhorar a qualidade do ensino e torná-lo mais interessante, motivador e enquadrado nas necessidades, características e gostos das crianças. Quando avalia, reflete e é supervisionado, o educador tem a capacidade de implementar novas estratégias, reconhecendo pontos fortes e fracos do seu quotidiano.

Deste modo, com esta pesquisa pretendeu-se entender o conceito de portefólio e enquadrá-lo numa perspetiva de supervisão. No entanto, uma vez que só integraram esta pesquisa educadoras da valência de creche de uma só instituição, poderá ser arriscado generalizar resultados tanto para a valência de pré-escolar como a outras instituições.

Na sociedade e formas de ensino atual, a supervisão tem vindo a ganhar uma importância cada vez mais elevada isto porque o seu principal objetivo é "...o desenvolvimento qualitativo da instituição escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por intermédio de aprendizagens

individuais e colectivas, incluindo a formação dos novos agentes” (Alarcão e Tavares, 2003:144). Neste enquadramento de supervisão, o portefólio surge como um instrumento alternativo de avaliação, reflexão e supervisão, no sentido em que auxilia o educador de infância a organizar todos os documentos e acontecimentos importantes que decorrem na sua prática. Sá-Chaves define então portefólio como um “conjunto de trabalhos que, através de estratégias de investigação-acção, procuram evidenciar a natureza reflexiva, colaborativa e interpessoal dos processos de construção de conhecimento, através da relação supervisiva, quer na dimensão vertical entre o supervisor e os supervisandos, quer na, também possível, dimensão horizontal entre os formandos” (Sá-Chaves, 2000).

Neste contexto de supervisão associado ao portefólio reflexivo, Day (1989) define que o portefólio como uma estratégia de formação, que através da relação supervisiva que estabelece entre o formando e o formador, permite a sustentação da aprendizagem. Assim, cabe ao supervisor orientar, regular e estimular.

A relação entre supervisor e supervisionado deve ser bastante próxima e consistente de modo a que a reflexão seja contínua e regular e que exista uma negociação antes, durante e no final. Nesta relação, o supervisor deve assegurar a qualidade do portefólio, os pontos fracos e fortes, alertar para o rigor e flexibilidade do portefólio, prevenir e remediar o erro. O supervisionado deve dedicar o seu tempo à construção do portefólio e estar disponível e capaz de se adaptar às mudanças.

Todas as educadoras de pesquisa consideram importante implementar o portefólio na sua prática educativa uma vez que este é potenciador de reflexão e autonomia. A Educadora S. considera que o portefólio é

“um instrumento de trabalho (...) faz com que tenhamos sempre forma de avaliar/refletir sobre o nosso trabalho diário com as crianças (...) ajuda-nos (...) a refletir sobre a nossa ação (...) temos sempre a hipótese de fazer de outra forma, utilizando diferentes estratégias em relação às que foram utilizadas.”

A Educadora C. considera que o portefólio é “(...) um documento que permite ao Educador orientar-se na sua prática, (...) (criar) fios condutores no seu trabalho diário e consequentemente (...) tirar elações e daí levar o educador a avaliar e a refletir.” Além disso, “é mais fácil de avaliar cada criança e de não haver esquecimento.” (Educadora F.)

É também consensual que o portefólio contribui para o respeito da individualidade de cada criança, pois permite “(...) ter um conhecimento mais específico em relação a cada criança (...)” (Educadora S.) e a Educadora F. ressalta novamente que “(...) é real que nenhuma criança fique esquecida(...)”. Além disso esta Educadora também considera que

com todos documentos integrantes no portefólio, “(...) é fácil saber quando uma criança, por exemplo, está afastada do grupo, quando determinada atividade, não foi concluída com sucesso e porquê.” Neste sentido, a avaliação de cada criança fica simplificada com a utilização do portefólio, pois ao “(...) fazer registos das crianças (...) conseguirmos ter um maior conhecimento de cada uma delas, logo conseguimos sempre fazer uma avaliação clara sobre cada criança (onde e como atuar).” (Educadora S.) No ponto de vista da Educadora C. “(...) ao registarmos tudo o que diz respeito à criança, temos sem dúvida um “ficheiro” mais elaborado e real de cada menino(a)” que será depois um ponto de partida para a avaliação de cada criança e consequente respeito da individualidade de cada uma.

Relativamente à melhoria da prática educativa através da utilização do portefólio as Educadoras C. e F. consideram que existe uma interligação muito grande entre o portefólio e a condução de uma boa prática educativa. Isto porque “(...) o portefólio é uma mais-valia na prática educativa dos educadores em todos os aspetos porque nos orienta e nos conduz muito mais facilmente no nosso dia-a-dia caso exista alguma dúvida.” (Educadora C.) Além disso, “(...) temos sempre ao nosso alcance um instrumento de trabalho que tem a informação necessária para a melhoria da nossa prática educativa.” (Educadora S.) A Educadora C. considera ainda que “o portefólio torna-se uma mais-valia para planearmos as nossas práticas e consequentemente refletirmos sobre elas, avaliarmos e reformularmos. É um documento de pesquisa, de observação.” A Educadora F. considera apenas que ao introduzir-se o portefólio “(...) o método de trabalho passa a ser outro”, não especificando que tipo de trabalho passa a ser levado a cabo.

No que concerne à utilização do portefólio como forma de avaliação e reflexão, é referido por todas que avaliação e reflexão estão intrinsecamente ligados ao portefólio, pois para melhorar a prática educativa o educador tem sempre que refletir e avaliar a sua prática.

Quanto à implementação do portefólio como um meio de supervisão, as educadoras de pesquisa consideram ser uma boa aposta pois nele fica registada “(...) informação e que podemos sempre melhorá-la dependendo das situações que vão ocorrendo no nosso dia-a-dia.” (Educadora S.) A Educadora C. remata a sua avaliação dizendo que o portefólio é sem dúvida um meio de supervisão “(...) pois é algo que contém tudo o que o educador planeou, traçou, realizou e reformulou, por isso quem quer supervisionar tem à mão tudo o que foi feito até então. É um instrumento de grande valia para quem está tanto no ativo (educador) como para quem está a supervisionar e a avaliar (coordenadores ou até a própria direção).”

Em jeito de conclusão considera-se que o portefólio tem inúmeras potencialidades em Educação de Infância e, neste caso concreto, na valência de creche, pois permite ao educador avaliar e refletir sobre a sua prática, reformula-la sempre que necessário e ter

uma perceção mais aprofundada das potencialidades e dificuldades de cada criança. Deste modo, pode fazer planificações mais conscientes e cimentadas, orientadas para os interesses e dificuldades das crianças, avaliar cada criança de uma forma mais ponderada e verdadeira, uma vez que regista todos os aspetos pertinentes que ocorrem no decorrer da prática educativa e refletir sobre a sua prática deixa de ser algo condicionado ao momento em que ocorre e passa ser possível noutro dia ou momento em que o educador se sinta com disponibilidade e tempo para o fazer, pois ao haver registos escritos e fotográficos de toda a prática é fácil voltar a um momento específico do dia e refletir sobre ele – auto-supervisão. Além disso, o supervisor da instituição pode sempre que quiser analisar o portefólio individual de cada educador e percecionar a sua prática, a sua metodologia de ensino-aprendizagem, os seus valores e perceber que tipo de grupo de crianças tem aquele educador na sua sala.

Este estudo permitiu às educadoras de pesquisa e à investigadora/supervisora contatar com um novo meio de avaliação e supervisão – o portefólio reflexivo, tendo sido uma mais-valia para todas elas que puderam evoluir enquanto profissionais, pois melhorou toda a vertente pedagógica do seu trabalho diário e a nível social, melhorou as relações com as colegas educadoras. Isto porque as reuniões de equipa aproximaram-nas, no sentido em que ao vivenciarem realidades semelhantes, puderam discutir assuntos e encontrar em conjunto formas de resolver questões ou melhorar a ação educativa com novas estratégias. Além disso, nas salas das Educadoras S. e F. o trabalho de equipa foi sendo cada vez mais evidente, havendo planificações feitas em conjunto, atividades partilhadas e as situações menos positivas do dia a dia iam sendo discutidas pelas duas, no sentido de se ajudarem mutuamente. Para mim, enquanto investigadora, foi uma experiência muito rica, onde aprendi muito sobre o portefólio reflexivo e todas as suas potencialidades de avaliação e supervisão. Considero que a partir de hoje ao levar a cabo uma prática educativa com base no portefólio poderei ser melhor profissional, pois percebi o quão é importante haver uma reflexão constante na e sobre a prática para a melhoria da ação educativa. Além disso, percebi na prática o papel importantíssimo da supervisão dentro de uma instituição de educação e infância, pois quando o supervisor é alguém com capacidades para tal, permite que os educadores cresçam e melhorem a sua prática, tornando-se progressivamente mais autónomos, menos rotineiros e mais criativos.

Findo este trabalho de pesquisa, é evidente a importância do trabalho de equipa, partilha e reflexão sobre as vivências, na valência de creche. Considero importante que existam reuniões mensais por valência, onde os educadores possam dar opiniões, partilhar

experiências e estratégias e levar um pouco mais da essência da verdadeira prática educativa em Educação de Infância que se pretende motivadora, criativa e empreendedora para as crianças. Este será o papel do supervisor: ajudar os educadores a pensar em formas de melhorar a qualidade da sua prática a cada dia, podendo para isso, promover formações, palestras, sugerir bibliografia ou simplesmente promover a reflexão.

IV - Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e Supervisão de Professores. Uma nova abrangência. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 8, pp. 119-128. Consultado em Maio de 2013 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I., Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina
- Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Alvarenga, G. M. (2001). *Portefólio: o que é e a que serve?* em Revista Olho Mágico, vol. 8, n.º 1, pp. 19-21. Londrina.
- Bernardes, C. & Miranda, F.(2003). *Portefólio – uma escola de competências*. Porto. Porto Editora.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora: Porto.
- Boggino, N. (2009). *A avaliação como estratégia de ensino. Avaliar processos e resultados*. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09, pp 79-86. Consultado em Março de 2014 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Bondioli, Anna (Org.) (2000) *O projecto pedagógico da creche e a sua avaliação*. Região da Emília-Romanha: Itália.
- Borko,H. et al. (1997). *Student teaching portfolios: a tool for promoting reflective practice*. Journal of Teacher Education, 48 (5).pp.345-357.
- Braga, F. et al. (2004) *Planificação: Novos papéis, novos modelos*. Edições Asa: Porto.
- Bredekamp, S., Rosengrant, T.(1993). Reaching potentials: Appropriate curriculum and assessment for young children. Guidelines for appropriate curriculum content and assessment in programs Serving Children ages 3 troughs 8. In S. Bredekamp, S. e T. Rosengrant (Eds). Washington: NAYEC, pp.9 –27.
- Bronfenbrenner, U. (1996) *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Castro-Almeida, C., Le Boterf, G. & Nóvoa, A. (1993). *A avaliação participativa no decurso dos projectos: Reflexões a partir de uma experiência de terreno* (Programa

- JADE) in A. Estrela e A. Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Lisboa: Dom Quixote. pp. 115 – 137.
- Canavarro, A.; Martins, C. & Rocha, I. (2007). *Avaliação na formação de professores: Alguns pontos para discussão*. EIEM EM/SPCE São Pedro do Sul..
 - Cardoso, G. (2006). *Um caminho de avaliação alternativa – portefólio*. Caldas da Rainha, consultado em <http://anae.com.sapo.pt/anae/Portfolio.pdf>, em abril de 2014.
 - Carmo, H., Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para a Auto-aprendizagem*. Universidade Aberta: Lisboa.
 - Castells, M., & Himanen, P. (2002) *The information society and the welfare state: The Finnish model*. Oxford: Oxford University Press.
 - Coelho, C. & Campos, J. (2003). *Como abordar o portefólio na sala de aula*. Porto. Areal Editores.
 - Cole, D. et al (2000). *Portfolios Across the Curriculum and Beyond*. Thousand Oaks: Corwin Press.
 - Conselho Nacional de Educação (CNE) (2011). *Educação das Crianças dos 0 aos 3 anos*, consultado em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/786-educacao-das-criancas-dos-0-aos-3-anos>, em junho 2015.
 - Damásio, A. (1995). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Europa-América.
 - Day, C. (1989). *Avaliação do desenvolvimento profissional dos professores*. em Estrela A. (org), *Avaliação em Educação* (pp. 95-113). Porto: Porto Editora
 - Dias, C. (2005). *Portefólio reflexivo: fragmentos de uma experiência*. (in Alarcão, I. org.) *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto. Porto Editora.
 - Erlwanger, S. (1973). *Benny's conception of rules and answers in IPI mathematics*. *The Journal of Children's Mathematical Behavior*. 1(2), 7-26.
 - Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York, NY: Macmillan.
 - Esteves, M. & Pinto, M. (2001) *Estratégias de ensino e aprendizagem*. In M. T. Estrela & A. Estrela (orgs), IRA, *Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores. Estudos de Cas*). Porto: Porto Editora.

- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, M., Simão, A. (2007). *O portefólio na educação de infância: estratégia de reflexão dos educadores e das crianças*. in Simão, A. M. V.; Silva, A. L. da; Sá, I.(orgs.). *Auto-regulação da aprendizagem. Das concepções às práticas*. Colecção Ciência da Educação, Lisboa. EDUCA.
- Formosinho, J.(2002). *A academização da formação dos professores de crianças. Infância e educação: Investigação e práticas*, pp. 19-35.
- Garcia, C.(1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Colecção Ciências da Educação, Séc. XXI. Porto. Porto Editora.
- Garnica, A., Martins, R. (1999). *Avaliação de um projecto pedagógico para a formação de professores de Matemática: Um estudo de caso*. Zetetiké, 7 (12), 51-74.
- GEDEI (2000). *Infância e educação: investigação e práticas / Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância*. Lisboa.
- Granger, M. J. (1976). *Guia para a montagem e o funcionamento de uma creche*. Moraes Editor.
- Godoy, A. (1995). *Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades*. São Paulo:RAE.
- Haydt, R. (1997). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. Atica: São Paulo
- Hoffman, J. (2002) *Avaliação: Mito e Desafio: uma perspectiva construtivista*. Mediação: Porto Alegre.
- Jakobson, R. (1975) *Ensayos de Lingüística Aplicada*. Barcelona: Seix Barral.
- Kuhne, G. W., & Quigley, B. A. (1997). *Understanding and Using Action Research in Practice Settings*. In B. Allan Quigley & Gary W. Kuhne (eds.), *Creating Practical Knowledge Through Action Research: Posing Problems, Solving Problems, and Improving Daily Practice* (pp. 23-40). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Lakatos, E., Marconi, M. (1990). *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Lemos, F. (2008), in Sousa, S. (2011). *A Avaliação na Educação de Infância: Uma Dimensão da Supervisão Pedagógica nos Agrupamentos de Escolas*. Lisboa.

- Lopes, M. (2011). Tese de Mestrado - *O Contributo do Trabalho Colaborativo para o Desenvolvimento Profissional dos Professores e a Melhoria das Aprendizagens*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Lopes da Silva, A., Veiga Simão, A. M. & Sá, I. (2004). *A auto-regulação da aprendizagem: estudos teóricos e empíricos*. Revista Intermeio nº 19
- Macbeath, J. (1999) *Schools must speak for themselves. The case for school selfevaluation*. Routledge Falmer, 165 pp.: London/New York
- McAffe, O e Leong, D. (2002), *Assessing and Guiding Young Children's Development and Learning*, 3ª Edição, Boston, Allyn and Bacon.
- Moreira, M. A. (2009). *A avaliação do (des)empenho docente: perspectivas da supervisão pedagógica*". In Vieira, F. et.al (Orgs). (2009). *Pedagogia para a Autonomia: reconstruir a esperança na educação: Atas do Encontro do Grupo de Trabalho – Pedagogia para a Autonomia*".
- Murphy, A. (1998). *A Model for authentic assessment utilizing portfolios*. Ann Arbor: UMI.
- Nicolau, I., Simaens, A. (2008). *O Impacto da Responsabilidade Social das Empresas na Economia Social*. Estudos - Revista Portuguesa e Brasileira de Gestão; consultado em 10 de fevereiro de 2015 em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpbg/v7n1/v7n1a08>.
- Oliveira – Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores II – Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira – Formosinho, J. (2002). *A Supervisão na Formação de Professores I – Da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem Ecológica de Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2000). *Educação de Bebês em Creches – perspectivas de formação teóricas e práticas*. Infância e Educação, n.1.
- Portugal, G. (2012). *Avaliar o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças desafios e possibilidades*. Em Cardona, M.J. & Guimarães, C.M. (Coord.). *Avaliação na educação de infância* (pp.234 - 254). Viseu: Psicosoma.

- Portugal, G. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Porto: CNIS.
- Rizzo, G. (1991). *Creche: Organização, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.
- Rocha, M. et al (1996). *Creche – condições de implementação, localização, instalação e funcionamento*. Lisboa: Direção-Geral de Ação Social – Núcleo de documentação técnica e divulgação.
- Rodrigues, M. C., Branco, M. L. (2012) O portefólio enquanto instrumento de (auto)avaliação docente - Imagens, concepções e representações dos professores, consultado em 25 de Março de 2013 em <http://www.rieoei.org/deloslectores/4991Rodrigues.pdf>
- Roldão, M. (2007). *Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva*, in *Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia, Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa.
- Rovira, E. (2000). *Entramos en la era portfolio?*. Bordon, Sociedad Española de Pedagogia, 52 (4), 509-521.
- Sá-Chaves, I. (2000). *Portfolios Reflexivos: estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schön, D. (1992). *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*, in Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa Dom Quixote.
- Stake, R. (1988). *Case study methods in educational research: Seeking sweet water*. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: AERA.
- Valadares, J, & Graça, M. (1998). *Avaliando... para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Universitária.
- Vasconcelos, T. (2006). *Ao redor da mesa grande: a prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T. (2007). *Supervisão como um “TEAR”: Estratégias Emergentes de “Andaimação” Definidas por Supervisoras e Supervisandas*. Revista de Educação, Vol. XV, 2:5-26.
- Veiga Simão, M. et al (2004). *Aprendizagem Auto-regulada pelo Estudante – Perspectivas Psicológicas e Educacionais*. Porto: Porto Editora.

- Veiga Simão, M. (2005). *O “Portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem - uma experiência no ensino superior pós-graduado*, in Sá-Chaves, I. (Coord.). (2005). *Os “Portfolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro: reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F., Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e Avaliação do Desempenho Docente – Para uma Abordagem de Orientação Transformação*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Vilar, A. (1998). *O professor planificador*. Porto: Edições Asa.
- Villas-Boas, B. (2006). *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições Asa.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Yinger, R. J. y Clark, C. M. (1988). El uso de documentos personales en el estudio del pensamiento del profesor. In L. M. V. Angulo (ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Editorial Marfil, S. A., 175-195.
- Zabalza, M. (1997) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (2000). *Evaluación en Educación Infantil*. *Perspectivar Educação*.6:30-55.
- Zabalza, M. (2001). *Calidad en la educación infantil*. Madrid, Narcea.
- Zabalza, M. (2004) *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.
- Zimmerman, B. J. (1998). *Academic Studying and Development of Personal Skill: a Self-Regulatory Perspective*. *Educational Psychologist*, 33 (2/3), 73-86
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: a social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. Pintrich e M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*, 13-39. New York: Academic Press

Legislação referenciada

- Diário da República, 1.^a série - N.º 167, de 31 de Agosto de 2011, Portaria n.º 262/2011 - Estabelece as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches.
- Diário da República, 2.^a série - N.º 79, de 21 de Abril de 2011, Recomendação N.º 3/2011 – A Educação dos 0 aos 3.
- Circular n.º 17/DSDC/DEPEB/2007 - Gestão do Currículo na Educação Pré-escolar.
- Diário da Republica 34/97 – Série I-A, Lei n.º 5/97, de 10 de Fevereiro de 1997 – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.
- Diário da Republica 1.^a série - N.º 248, de 27 de Outubro de 1989, Despacho Normativo 99/89 - Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos.

Anexos

Anexo I

Guião para apresentação e discussão com as educadoras de pesquisa

Guião para apresentação e discussão com as educadoras de pesquisa:

1. Breve apresentação do objeto de pesquisa;

- **Problemática:** *O Portefólio em creche – um meio para avaliar, refletir e supervisionar as práticas de trabalho.*

5. Pergunta de partida: *Quais as potencialidades do portefólio na prática educativa do educador em creche, na supervisão da sua ação e na avaliação de crianças?*

6. Objetivos:

- Compreender de que forma o portefólio se constitui como um meio de reflexão e supervisão para o educador;
- Compreender se o portefólio permite ao educador reformular a sua prática tendo em conta as necessidades das crianças.

7. Duração: Recolha de dados entre abril e junho, setembro e abril

2. A prática reflexiva e a importância da autorregulação

- O processo reflexivo está associado à procura de soluções lógicas e racionais para os problemas com que os professores se deparam no decurso do seu percurso profissional. Deve existir um equilíbrio entre reflexão e ação.

A reflexão dá-se em dois momentos distintos: na ação e sobre a ação. A reflexão na ação significa pensar o que se faz enquanto se faz, sem interromper a ação em curso, levando a que o profissional reestruture as suas estratégias. A reflexão sobre a ação está relacionada com a reflexão na ação e consiste na reconstrução mental retrospectiva da ação para tentar analisá-la, constituindo um ato natural com uma nova perceção da ação.

Os processos reflexivos permitem ao educador ter um papel mais ativo no seu modo de agir e de adequar as suas respostas para cada situação. Uma

prática reflexiva sistemática é bastante benéfica para o educador, no sentido em que este está em constante avaliação no que concerne às suas capacidades enquanto profissional e pode mais facilmente tornar-se melhor profissional.

- Autorregulação – consiste na mobilização dos recursos pessoais do educador no sentido de refletir sobre as aprendizagens e reforçar as suas competências para aprender. A autorregulação visa tornar a aprendizagem num processo mais autónomo e proactivo, em que o indivíduo recorre às suas características pessoais e desenvolve estratégias assertivas no sentido de aumentar os seus conhecimentos em diversas áreas. Dado o seu envolvimento no processo, o nível de motivação aumenta assim como as estratégias metacognitivas.

3. Explicitação do conceito de portefólio reflexivo e do que incluir no mesmo:

- O portefólio é uma amostra representativa planeada e organizada de trabalhos, experiências e aprendizagens significativas, onde evidência os seus esforços, os seus progressos e os resultados que alcançou nas diferentes áreas de aprendizagem. Permite uma avaliação formativa mais contextualizada, mais participativa e mais reflexiva. O educador pode analisar o seu trabalho fazendo a sua própria autoavaliação e autorregulação das aprendizagens. A avaliação por portefólio assume uma vertente mais qualitativa que quantitativa, tornando-se mais autêntico, participado e reflexivo e, por conseguinte, um processo mais objetivo, organizativo e pedagógico.
- Deve incluir:
 - **Diários de aula** (inclusão de planificações, condução da rotina e atividades, características das crianças, anotações sobre a prática educativa, onde o educador reflete sobre si mesmo, expondo as suas emoções, desejos, intenções...);

- **Narrativas** (textos onde o educador conta para si mesmo as suas experiências e aprendizagens que construiu, tendo inerente uma autorreflexão);

- **Trabalhos de crianças**, caso sejam pertinentes para justificar avanços ou dificuldades sentidas, acompanhados das respectivas justificações/comentários.

- **MUITO IMPORTANTE:** Tudo o que está incluído no portefólio deve refletir os aspetos positivos, negativos, as dificuldades sentidas e a respetiva justificação, a forma como o educador superou ou pretende superar essas mesmas dificuldades e as possíveis formas de melhorar a prática educativa.

4. Delineamento da periodicidade das reuniões para partilha de experiências e informações.

Anexo II

Atas das reuniões com as educadoras de pesquisa e a supervisora/investigadora

Ata da reunião de apresentação da investigação às educadoras de pesquisa

Aos vinte e quatro dias do mês de abril de dois mil e catorze, com início às quinze horas e trinta minutos, na sala de reuniões da instituição sita em Vila Franca de Xira, realizou-se uma reunião com todas as educadoras que fazem parte do projeto de investigação, constante na Tese de Mestrado *O portefólio como meio para promover uma prática supervisiva em creche*. Esta reunião teve como objetivo apresentar o projeto de investigação, clarificar conceitos inerentes ao mesmo e, por fim, definir a periodicidade das reuniões entre as educadoras de pesquisa e a investigadora. -----

A reunião foi presidida pela investigadora Maria do Carmo Avelino e contou com a participação das duas educadoras de pesquisa.-----

Inicialmente, a investigadora Maria do Carmo Avelino agradeceu a participação das três educadoras e desejou que este trabalho se mostrasse interessante e motivador para todos os elementos. Posto isto, apresentou a problemática assente em *O portefólio em creche – um meio para avaliar, refletir e supervisionar as práticas de trabalho*, a pergunta de partida *Quais as potencialidades do portefólio na prática educativa do educador em creche, na supervisão da sua ação e na avaliação de crianças?* e os objetivos da investigação que têm por base compreender de que forma o portefólio se constitui como um meio de reflexão e supervisão para o educador e compreender se o portefólio permite ao educador reformular a sua prática tendo em conta as necessidades das crianças. De seguida, foi explicado que o trabalho de cada educadora em sala incidirá sobre os meses de abril a junho e de setembro a abril, havendo necessidade de interromper em julho e agosto devido às férias letivas. Acerca destes pontos não houve qualquer dúvida por parte das educadoras. Posteriormente explicitaram-se conceitos intimamente ligados à investigação. Falou-se sobre a prática reflexiva e a autorregulação, em que, de uma forma sucinta se deu a perceber que na sua prática educativa, o educador de infância deve refletir na ação e sobre a ação, de uma forma regular, de modo a encontrar soluções para os problemas com que se vai deparando e a reestruturar as suas estratégias. Nesta reflexão constante, além de repensar sobre o que vivenciou, o educador deve ser capaz de mobilizar os seus recursos pessoais e desenvolver estratégias assertivas, no sentido de aumentar os seus conhecimentos em diversas áreas. Desta forma, o educador consegue tornar-se melhor profissional.-----

Posto isto, passou-se ao conceito de portefólio reflexivo e ao que se deve incluir no mesmo, sendo este o verdadeiro trabalho a desempenhar pelas educadoras de pesquisa ao

longo dos próximos meses. Explicou-se, então, que o portefólio é uma amostra representativa, planeada e organizada de trabalhos, experiências e aprendizagens significativas, onde são evidenciados os esforços, os progressos e os resultados que se alcançam nas diferentes áreas de aprendizagem. O portefólio reflexivo deve permitir ao educador contextualizar, participar e refletir sobre o seu trabalho fazendo a sua própria autoavaliação e autorregulação das aprendizagens. No portefólio, as educadoras devem incluir *diários de aula*, que abrangem as planificações, a condução da rotina e atividades, as características das crianças, as anotações sobre a prática educativa, onde o educador reflete sobre si mesmo, expondo as suas emoções, desejos, intenções, entre outros, *narrativas*, que, sendo um complemento dos diários de aula, são textos onde o educador conta para si mesmo as experiências e aprendizagens que construiu, tendo inerente uma autorreflexão e *trabalhos de crianças*, caso sejam pertinentes para justificar avanços ou dificuldades sentidas, acompanhados das respetivas justificações/comentários. Frisou-se a importância de fazer do portefólio um reflexo dos aspetos negativos, positivos e das dificuldades sentidas pelo educador e respetiva justificação. Desta feita, também não houve qualquer dúvida por parte das educadoras de pesquisa, sendo que apenas foi comentado por elas que após o início do trabalho poderiam surgir dúvidas ou questões, mas no momento estava tudo claro. -----

Antes de terminar a reunião, discutiu-se a questão da periodicidade das reuniões para partilha de ideias e informações. Após algum tempo de discussão não se chegou a consenso e as educadoras sugeriram que consoante o trabalho desenvolvido depois marcariam a próxima reunião.-----

Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada por mim, Maria do Carmo Avelino, investigadora.-----

Maria do Carmo Avelino

Ata da Segunda Reunião com as educadoras de pesquisa

Aos vinte e nove dias do mês de maio de dois mil e catorze, com início às quinze horas e trinta minutos, na sala de reuniões da instituição sita em Vila Franca de Xira, realizou-se uma reunião com todas as Educadoras que fazem parte do projeto de investigação, constante na Tese de Mestrado *O portefólio como meio para promover uma prática supervisiva em creche*. Esta reunião teve como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido ao longo do mês de maio, pelas educadoras de pesquisa-----

A reunião foi presidida pela investigadora Maria do Carmo Avelino e contou com a participação das duas educadoras de pesquisa.-----

No início da reunião, as educadoras explicaram que visto tratar-se de salas de creche, os temas abordados são combinados e trabalhados concomitantemente por todas as salas, sendo planificadas e desenvolvidas as mesmas atividades.-----

Ao longo do mês de maio as atividades desenvolvidas tiveram por base o Dia da Mãe, o Livro e os animais domésticos e selvagens.-----

Na sala da Educadora S. e F., as crianças fizeram uma prenda para oferecer à mãe, utilizando massa de modelar. Ambas referiram que para a faixa etária em causa, as crianças demoraram muito tempo a executar a atividade, pelo que as crianças perderam o interesse e prolongou-se por mais dias que o inicialmente previsto. Foram realizadas atividades sobre os elementos da família, tentando perceber se as crianças sabiam os nomes dos elementos da família, sendo que foi uma atividade bastante positiva em ambas as salas.-----

No que concerne ao tema do Livro, as educadoras explicaram que as crianças fizeram uma visita à biblioteca, exploraram livros e ouviram histórias. No final, cada uma fez um livro para si, através de colagem e pintura. Para as educadoras, as crianças gostaram bastante de manusear e folhear os livros, ouviam com atenção as histórias contadas e a ida à biblioteca foi o ponto alto, pois havia espaço para ver todo o tipo de livros, num lugar muito calmo e acolhedor.-----

Dada a dimensão do tema dos animais, o tema prolongou-se por mais tempo que o previsto, mas revelou-se muito motivador para os grupos. As educadoras referiram que as crianças queriam saber muitas coisas sobre os animais e faziam imensas perguntas, que por uma questão de tempo, não foram todas respondidas. A saída ao jardim zoológico foi muito positiva e as crianças viveram de uma forma muito entusiasmante este dia.-----

Relativamente à autoavaliação de cada educadora, a Educadora S. concluiu que o mês de maio exigiu muito esforço, uma vez que tiveram lugar duas visitas de estudo e foram

abordados três temas diferentes. Conclui então, que poderia ter explorado apenas dois, de modo a conseguir explorar de uma forma mais *profunda* os temas, dedicando-lhes mais tempo. Refere que a prenda realizada para o Dia da Mãe, poderia ter sido pensada com outro material que as crianças conseguissem manusear melhor e que fosse mais desafiante, de modo a que estas não perdessem o interesse na atividade. Ao nível das colagens e pinturas realizadas aquando a exploração do livro, revela que foram visíveis algumas dificuldades no manuseamento dos pincéis e realização das colagens, pelo que teve que existir uma ajuda maior por parte da educadora.-----

A Educadora S. considera que a temática dos animais domésticos e selvagens poderia ter sido pensada para um mês inteiro, pois foi algo que interessou muito as crianças e despertou curiosidade e vontade de saber mais. Refere, ainda, que dada a proximidade do final do ano letivo, não houve oportunidade de explorar este tema durante mais tempo, mas que será de extrema importância voltar a ele no próximo ano letivo. No que diz respeito às visitas de estudo ao exterior, a educadora refere que embora pequenas, as crianças portaram-se muito bem e as estratégias por ela adotadas para fazer um comboio e manter as crianças juntas ao longo do passeio, foram bem conseguidas.-----

A Educadora F. refere que nesta reta final do ano letivo, já se sente bastante cansada, assim como as crianças e que isso é notório no desenvolver das atividades e na participação e dedicação das crianças às mesmas. Ao nível da prenda do Dia da Mãe, a educadora conta que também sentiu a dificuldade das crianças ao manusear a massa de modelar e o desinteresse sentido perante essa dificuldade. Considera, por isso, deveria ter pensado noutra prenda que envolvesse materiais mais fáceis trabalhar e onde o resultado fosse logo percebido pelas crianças consoante o fossem desenvolvendo.-----

Em relação ao tema do livro, a Educadora F. concorda com o que foi dito pela Educadora S. tendo sentido as mesmas dificuldades ao nível da colagem com o seu grupo. Já com os pincéis, não houve necessidade de ajudar a maior parte das crianças, sendo visível a sua destreza manual já um pouco desenvolvida. Além disso, diz sentir-se satisfeita por já ser possível fazer atividades de expressão plástica com pequenos grupos. Refere, ainda que gostaria de ter feito uma dramatização com fantoches, pois sente que o grupo teria saído mais rico com essa atividade, mas que terá esse aspeto em atenção no próximo ano letivo. Refere que o grupo gosta muito das saídas ao exterior, pois é visível o entusiasmo e a alegria das crianças. Além disso, é fácil controlar o grupo. A temática dos animais foi também muito apreciada pelas crianças, que se envolveram muito nas atividades propostas,

mas ao contrário da Educadora S., sente que o tempo pensado para esta temática, foi suficiente.-----

As educadoras concluíram que a planificação foi indispensável para as ajudar a estruturar a ação educativa, pensando à priori no que gostariam de trabalhar e na forma como o iriam fazer e que os diários foram muito importantes para que estas pudessem apontar os pormenores que iam acontecendo e dessa forma refletir sobre a sua ação posteriormente. Com estes apontamentos as educadoras revelam ter conseguido refletir sobre o que aconteceu de positivo e negativo na sua atuação e como ultrapassar os aspetos negativos, para que não voltassem a cair nos mesmos erros e a ser cada vez melhores profissionais. No entanto, referem que não escrevem todos os dias, pois ainda se esquecem deste recurso mas sempre que o fazem tentar relembrar o dia em que não escreveram e apontam tudo o que julgam ser pertinente.-----

No final da reunião, as educadoras disseram que com a aproximação do Mercado Medieval (festividade organizada e dinamizada pelos profissionais da instituição de ensino) que se realizará no início de junho e com as férias das crianças com a família a partir deste momento, irão terminar a investigação em Maio. Isto porque até ao Mercado Medieval irão ensaiar as crianças para a festa e já não haverá lugar para atividades letivas planificadas pelas educadoras. Posto isto, acordou-se em retomar a investigação no início do ano letivo, após o período de adaptação das crianças que irão ingressar na instituição, pois só nesse momento as educadoras conseguiram dedicar-se ao projeto de investigação.-----

Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada por mim, Maria do Carmo Avelino, investigadora.-----

Maria do Carmo Avelino

Ata da terceira reunião com as educadoras de pesquisa

Aos três dias do mês de Outubro de dois mil e catorze, com início às quinze horas e trinta minutos, na sala de reuniões da instituição sita em Vila Franca de Xira, realizou-se uma reunião com todas as Educadoras que fazem parte do projeto de investigação, constante na Tese de Mestrado *O portefólio como meio para promover uma prática supervisiva em creche*. Esta reunião teve como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido ao longo do mês de setembro pelas educadoras de pesquisa e, deste modo dar continuidade ao projeto de investigação.-----

A reunião foi presidida pela investigadora Maria do Carmo Avelino e contou com a participação das duas educadoras de pesquisa que integraram o projeto no seu início e de uma nova educadora, que integrou o mesmo no mês de setembro.-----

No início da reunião, a investigadora deu as boas-vindas a todas as educadoras de pesquisa e inteirou a nova educadora acerca do projeto de investigação e do trabalho que foi desenvolvido até ao momento. A nova educadora ingressou neste projeto de modo a existir um maior grupo de pesquisa, tornando esta investigação mais sustentada.-----

Posteriormente deu-se a palavra às educadoras no sentido de estas partilharem as suas vivências durante o mês setembro, considerado de adaptação, pois o grupo do ano letivo anterior mudou de sala e auxiliaram e ingressaram crianças novas, pelo que é essencial dar-lhes tempo para que se possam adaptar à nova realidade. Neste momento de partilha, percebeu-se que as dificuldades sentidas e as situações vividas foram muito semelhantes. No entanto, embora as estratégias adotadas por cada educadora de pesquisa tivessem como objetivo manter as crianças bem, felizes e seguras, estas foram diversificadas.-----

Na sala da Educadora C., entrou apenas uma criança nova e o grupo manteve-se calmo tanto no momento da separação como na continuidade do dia. Deste modo, a Educadora S. optou por iniciar as suas atividades orientadas e o projeto de sala na segunda semana de escola. As crianças mantiveram-se bem durante todo o mês e o trabalho de equipa entre as pessoas da sala ajudou a que se pudesse manter um ambiente calmo e sereno na sala.-----

Na sala da Educadora F., metade das crianças do grupo ingressaram pela primeira vez no infantário. Todo o mês de Setembro foi dedicado à adaptação das crianças, pois as crianças novas foram entrando ao longo do mês e os choros constantes na sala, perturbaram tanto as crianças novas como as que frequentaram a instituição no ano letivo anterior. O ambiente da sala era sempre muito tenso no período da manhã e, por isso, não foram realizadas

atividades orientadas. O dia era ocupado com momentos de higiene, brincadeiras entre crianças e adultos e muitos carinhos.-----

Na sala da Educadora S., todas as crianças ingressaram a instituição pela primeira vez e, visto tratar-se de crianças muito pequeninas os pais em conjunto com a equipa da sala optaram por fazer uma adaptação gradual, em que inicialmente as crianças iam apenas algumas horas e gradualmente aumentaram o número de horas na creche. Deste modo, o mês de setembro foi aproveitado para fazer as decorações da sala, ambientar as crianças à sala e aos espaços existentes e estabelecer uma relação de proximidade com as crianças.----

Posto isto, a investigadora Maria do Carmo questionou as educadoras sobre o que teriam feito diferente. As educadoras disseram que mantinham tudo como fizeram, pois cada qual conseguiu adaptar-se à realidade e no fim do mês todas as adaptações estavam concluídas com sucesso. À Educadora C., a investigadora perguntou se o fato de ter iniciado logo as atividades orientadas na segunda semana não teria sido um pouco precipitado, visto que embora não havendo choros, todas as crianças precisam de tempo para explorar a sala e os espaços. A Educadora C. referiu que não julga ter sido precipitado mas se fosse hoje talvez tivesse esperado mais uma semana para que as crianças brincassem e explorassem mais a sala e fossem mais fortalecidos os laços entre adultos e crianças. Neste momento, a Educadora S. interrompeu e disse que teria sido impensável começar qualquer tipo de atividade orientada antes de Outubro pois as crianças estavam muito inseguras e até mesmo no momento de ouvir uma história, as crianças choravam e era interrompida a atividade. A Educadora F. concordou com a Educadora S. e referiu que muitos dias nem dava pelo tempo passar, de tão agitadas de que eram, pelo que nem equacionou iniciar o projeto de sala.-----

A investigadora Maria do Carmo questionou as educadoras se tinham conseguido refletir a cada dia sobre o que tinham vivenciado, ao que estas de um modo geral referiram que nem sempre refletiam mas quando o faziam apenas se conseguiam focar nos aspetos negativos e tentavam equacionar novas formas de lidar as situações. A investigadora referiu que é importante haver essa reflexão diária para não cometer os mesmos erros continuamente mas também devem refletir para perceber em que pontos conseguiram atuar da melhor forma e fazer prevalecer o que foi bom, de modo a ganhar ânimo e motivação para o novo dia.-----

Posteriormente houve um momento para que as educadoras pudessem partilhar algo com as colegas mas nenhuma se pronunciou. Deste modo, a investigadora Maria do Carmo, referiu que iriam reunir-se novamente no final do mês de outubro para que pudessem

partilhar as dificuldades e vitórias vividas. No entanto, deixou as educadoras à-vontade para reunirem com ela sempre que necessário. À Educadora C. foi dito que caso sentisse dificuldade na elaboração de qualquer documento (diários de aula, narrativas, portefólio...) poderia recorrer às colegas ou à investigadora.-----

A investigadora Maria do Carmo Avelino desejou um bom trabalho às educadoras de pesquisa e deu-se por terminada a reunião.-----

Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada por mim, Maria do Carmo Avelino, investigadora.-----

Maria do Carmo Avelino

Ata da quarta reunião com as educadoras de pesquisa

Aos vinte e oito dias do mês de novembro de dois mil e catorze, com início às quinze horas e trinta minutos, na sala de reuniões da instituição sita em Vila Franca de Xira, realizou-se uma reunião com todas as educadoras que fazem parte do projeto de investigação, constante na Tese de Mestrado *O portefólio como meio para promover uma prática supervisiva em creche*. Esta reunião teve como objetivo apresentar o trabalho desenvolvido ao longo do mês de novembro pelas educadoras de pesquisa.-----

A reunião foi presidida pela investigadora Maria do Carmo Avelino e contou com a participação das três educadoras de pesquisa que integram o projeto de investigação.-----

No início da reunião, a investigadora Maria do Carmo questionou as educadoras acerca do trabalho que têm desenvolvido em sala, das dificuldades e conquistas que têm vivido.-----

Na Sala da Educadora C., fizeram-se trabalhos em torno da temática do outono e do S. Martinho, tendo estas crianças contactado pela primeira vez com tintas, através de atividades como a digitinta e a pintura das mãos e pés. Nesta sala, está a viver-se uma dificuldade com duas crianças de nacionalidade chinesa, cujos pais não falam nem percebem bem o português, o que tem dificultado a adaptação aos costumes e a relação entre a equipa da sala e a família. No entanto, a educadora diz que têm sido feitos todos os esforços para que estes pais se sintam acolhidos e compreendam as festividades, as rotinas, as atividades e o funcionamento da instituição. Salienta que há momentos de algum desespero pois não há forma de transmitir aos pais alguns recados importantes, nomeadamente ao final do dia, relativos ao dia das crianças, mas mediante desenhos e gestos têm tentado entender-se da melhor forma possível. Relativamente à relação com a auxiliar da sala, a Educadora C. diz não haver nada a salientar, destacando o bom trabalho de equipa e companheirismo entre ambas.-----

Na sala da Educadora C., de modo a fortalecer a relação com a família está a ser desenvolvido um projeto conjunto intitulado “Momentos em Família”, em que as crianças levam esporadicamente trabalhos para desenvolverem em família. Este projeto ajuda a criar uma maior proximidade entre a instituição e a família, assim como a incluir os pais nas atividades e no desenvolvimento das crianças. Além disso, as crianças estão mais motivadas e sentem-se orgulhosas ao mostrar o trabalho que fizeram com os pais. A educadora referiu ainda que ao longo deste mês denotou-se que o grupo estava de um modo geral mais agressivo e agitado, havendo inclusivamente dificuldade em manter as crianças sentadas a ouvir uma história. Deste modo, o *Projeto Ser e Conhecer*, dinamizado

pela psicóloga da instituição está a ser posto em prática uma vez por semana, de modo a que as crianças trabalhem um pouco a sua capacidade de atenção e as regras de convivência social.-----

A Educadora S. refere que durante este mês ainda continuou a fazer adaptações. Assim, as mães de todas as crianças foram convidadas a ficar na sala durante algum tempo e a desenvolver algumas brincadeiras com os filhos dentro da sala. Deste modo, pretende-se atenuar algum do “sofrimento” que ocorre o momento da separação e dado que se está na fase de introduzir alguns alimentos na alimentação das crianças, as mães podem participar nesse momento tão especial e único, a fim de que em casa o processo seja continuado e haja o mínimo desfasamento possível entre a instituição e a família. Nesta sala, iniciou-se o Projeto da Música (uma vez por semana), dinamizado por uma educadora de infância exterior à instituição. No tempo decorrido, o grupo mostra gostar muito destes momentos e é visível que acalmam muito quando ouvem as músicas que vão sendo tocadas e cantadas. Além disso, há crianças que tentam repetir os sons muito simples que a educadora vai papagueando.-----

Ao nível das dificuldades sentidas, a educadora refere que tem sido mesmo só ao nível das adaptações, pois por serem crianças muito pequeninas, os horários das sesta e refeições têm que ser cumpridos à risca e cada criança tem o seu próprio ritmo. Deste modo, implica estar sempre muito vigilante e atenta a todos os sinais, para que nada falte no bem-estar de cada criança.-----

A Educadora F. refere que as atividades em sala têm corrido muito bem e o grupo é muito recetivo aos desafios que lhe são propostos. No entanto, existem dois pares de gémeos que continuam a exigir um pouco mais dos adultos da sala, uma vez que, cada par de irmãos, por serem tão parecidos torna-se difícil distingui-los e perceber o que cada um quer. Neste sentido, a equipa da sala faz todos os esforços por começar a conseguir diferenciar as crianças, no sentido superar esta situação. Para isso, têm sido operacionalizadas algumas estratégias como colocar uma marca num dos gémeos de cada par (um babete, uma mola no cabelo, uma camisola diferente) para conseguirem diferenciá-los. Além dos gémeos, existe uma criança mulata cujos hábitos e costumes são bastante diferentes. Por isso, está a ser feito também um trabalho conjunto com a família de modo a inteirá-los da melhor forma nas festividades, hábitos e rotinas da instituição. Apesar de tudo isto, os pais desta criança são bastante participativos e interessados na educação do filho.-----

Tal como a Educadora C., a Educadora F. também privilegia bastante a relação escola família na sua prática educativa, pois segundo ela, só mantendo os pais ativos e a par do

que se vai passando na escola se consegue despertar o interesse deles para a educação dos filhos. Também o desenvolvimento da criança nas diferentes áreas, nomeadamente a nível motor tem sido uma preocupação para a educadora, que inclui muitas atividades que envolvam a motricidade grossa, a fim de que as crianças desenvolvam as suas capacidades e destreza físicas o melhor possível.-----

Posto isto, a investigadora Maria do Carmo interpelou as educadoras acerca da pertinência dos diários de aula e das narrativas no decorrer destes meses. Todas as educadoras referiram que têm sido um bom instrumento de reflexão e que as tem ajudado bastante a refletir sobre o que vai acontecendo no quotidiano da sua prática. Isto porque nem sempre conseguem rever mentalmente os acontecimentos do dia, todos os dias, mas como fica registado a qualquer altura conseguem ler e reviver mentalmente o que aconteceu.-----

A Educadora C. referiu ainda que tem por hábito escrever notas nos seus diários e narrativas quando os lê e faz a sua reflexão. Estas notas evidenciam o que mudaria num dado momento ou realçam alguma ação que a educadora considere ter tido bons resultados.-----

Posto isto, a investigadora Maria do Carmo Avelino, perguntou às educadoras de pesquisa se gostariam de acrescentar ou perguntar alguma coisa. Dado que nenhuma quis referir mais nada, a investigadora desejou-lhes um bom trabalho e deu-se por terminada a reunião.-----

Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada por mim, Maria do Carmo Avelino, investigadora.-----

Maria do Carmo Avelino

Ata de quinta reunião com as educadoras de pesquisa

Data: 29 de janeiro de 2015

Salas	Trabalho desenvolvido	Aspetos positivos	Dificuldades sentidas	Supervisora
Educadora C.	<ul style="list-style-type: none">• Dia de Reis – realização de coroas e lanche partilhado com os pais.• Inverno – atividades relacionados com a estação do ano – leitura de história e decoração da sala.	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho de equipa não está a atingir os objetivos esperados pela educadora.• Grande proximidade entre a família e a instituição.• Crianças muito interessadas e motivadas.• A educadora avalia o seu trabalho diariamente graças aos diários e às narrativas.	Existem duas crianças cujo comportamento é bastante problemático e causam distúrbios no bom funcionamento do grupo. A educadora atribui esta situação ao fato das crianças passarem muitas horas na escola. De modo a ultrapassar controlar um pouco esta situação estão a ser acompanhados pela psicóloga.	<ul style="list-style-type: none">• A Educadora planifica demasiadas atividades no seu dia-a-dia e dá pouco espaço ao brincar.• As crianças passam muito tempo sentadas a trabalhar.• Para as crianças cujo comportamento está a ser referenciado como negativo, o fato de brincarem pouco também pode ser impulsionador do mau comportamento. O grupo deveria ter mais espaço para brincar livremente nas áreas e no parque exterior.
Educadora F.	<ul style="list-style-type: none">• Dia de Reis – realização de coroas.	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho de equipa em sala é muito bom.	<ul style="list-style-type: none">• Algumas crianças são muito ansiosas, choram	<ul style="list-style-type: none">• Não é positivo os pais estarem dentro da sala, pois ao fim

	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação de novas crianças – presença dos pais em sala para ajudar neste processo. • Introdução de alimentos sólidos na sopa. • Trabalho motor e linguagem. • Inverno – realização de atividades de expressão plástica alusivas ao tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação muito próxima com os pais. • Boa evolução no desenvolvimento das crianças. • Crianças gostam muito de atividades de expressão plástica e relevam satisfação ao mexer em tintas. • A educadora considera que as narrativas e os diários já fazem parte da sua rotina diária e que sente que são uma mais valia para a sua prática educativa. 	<p>muito e mostram-se constantemente insatisfeitas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Denota-se cada vez mais, falta de higiene nas crianças, talvez por falta de tempo da família ou desmazelo em relação às crianças. 	<p>de alguns dias, esta presença já não é positiva. Além disso, a presença dos pais, condiciona o trabalho em sala.</p>
Educadora S.	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação de novas crianças. • Dia de Reis – realização de coroas. • Inverno - realização de atividades de 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças já palram, já se sentam sem almofadas, já gatinham e batem palminhas. • A massagem foi 	<ul style="list-style-type: none"> • As mães das crianças novas são muito ansiosas e estão constantemente a entrar e sair da sala durante o dia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Talvez fosse pertinente mudar o horário da educadora até a mãe se sentir segura. Fazer com que a educadora estivesse umas vezes de manhã, outras ao

	<p>expressão plástica alusivas ao tema.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aulas de música • Massagem Shantala com uma profissional. 	<p>muito positiva. O grupo manteve-se calmo e recetivo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de equipa em sala é muito bom. • A educadora vai fazendo pequenos apontamentos ao longo do dia e graças aos diários consegue refletir sobre o seu dia, seja no próprio dia ou nos seguintes, pois como está registado torna-se mais fácil rever o que fez. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma mãe está muito insegura relativamente à educadora, pois nunca se encontra com ela. Quando leva a criança de manhã, a educadora ainda não chegou e à tarde, já saiu. Esta situação está a causar algum mal-estar. 	<p>final do dia. Neste caso, a mãe sentir-se-ia gradualmente mais segura e não haveria necessidade de telefonar diversas vezes para a instituição e estar sempre tão ansiosa.</p>
<p>Ideias comuns às três Educadoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Narrativas; • Diários de aula; • Planificações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho de Equipa muito positivo – as reuniões pedagógicas têm sido muito proveitosas e sentem-se empenhadas. • As narrativas e os diários de aula têm sido um bom auxílio 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de higiene das crianças. • As educadoras sugeriram falar com o médico da instituição para que ele chamasse estas crianças à consulta de modo a que ele faça uma educação para a higiene com as crianças 	<ul style="list-style-type: none"> • A supervisora pediu para as educadoras refletirem sobre as preocupações inerentes à falta de higiene, pois sente que não as educadoras não estão a dinamizar um trabalho orientador no sentido de superar a falta de higiene.

		na dinamização da prática educativa e ajudam a torná-la mais coerente e a respeitar a individualidade de cada criança, pois permitem ao educador refletir sobre pequenas coisas que vão acontecendo com cada criança.	mais “problemáticas”, elaborar panfletos para entregar aos pais e decorar as paredes da instituição com frases chamativas.	
--	--	---	---	--

Maria do Carmo Avelino

Ata de sexta reunião com as educadoras de pesquisa

Data: 27 fevereiro 2015

Salas	Trabalho desenvolvido	Aspetos positivos	Dificuldades sentidas	Supervisora
Educadora C.	<ul style="list-style-type: none">• Carnaval – realização de máscaras e trabalhos alusivos à festividade. A Educadora incluiu pais nas atividades.• A Educadora diz que avalia o seu trabalho diariamente.	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho de equipa não está a atingir os objetivos esperados pela Educadora.• Grande proximidade entre a família e a instituição.• Crianças muito interessadas e motivadas.	Existem duas crianças cujo comportamento é bastante problemático e causam distúrbios no bom funcionamento do grupo. A Educadora atribui esta situação ao fato das crianças passarem muitas horas na escola. De modo a ultrapassar controlar um pouco esta situação estão a ser acompanhados pela psicóloga.	<ul style="list-style-type: none">• A educadora planifica demasiadas atividades no seu dia-a-dia e dá pouco espaço ao brincar.• As crianças passam muito tempo sentadas a trabalhar.• Para as crianças cujo comportamento está a ser referenciado como negativo, o fato de brincarem pouco também pode ser impulsionador do mau comportamento. O grupo deveria ter mais espaço para brincar livremente nas áreas e no parque exterior.
Educadora F.	<ul style="list-style-type: none">• Adaptação de novas crianças – presença dos pais em sala para ajudar neste processo.• Introdução de alimentos sólidos na	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho de equipa em sala é muito bom.• Relação muito próxima com os	<ul style="list-style-type: none">• Algumas crianças são muito ansiosas, choram muito e mostram-se constantemente insatisfeitas.	<ul style="list-style-type: none">• Não é positivo os pais estarem dentro da sala, pois ao fim de alguns dias, esta presença já não é positiva. Além disso,

	<p>sopa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabalho motor e linguagem. • Festividades: Carnaval – realização de atividades de expressão plástica alusivas ao tema. 	<p>pais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Boa evolução no desenvolvimento das crianças. • Crianças gostam muito de atividades de expressão plástica e relevam satisfação ao mexer em tintas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Denota-se cada vez mais, falta de higiene nas crianças, talvez por falta de tempo da família ou desmazelo em relação às crianças. 	<p>a presença dos pais, condiciona o trabalho em sala.</p>
Educadora S.	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação de novas crianças. • Carnaval - realização de atividades de expressão plástica alusivas ao tema. • Aulas de música • Massagem Shantala com uma profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças já palram, já se sentam sem almofadas, já gatinham e batem palminhas. • A massagem foi muito positiva. O grupo manteve-se calmo e recetivo. • Trabalho de equipa em sala é muito bom. 	<ul style="list-style-type: none"> • As mães das crianças novas são muito ansiosas e estão constantemente a entrar e sair da sala durante o dia. • Uma mãe está muito insegura relativamente à educadora, pois nunca se encontra com ela. Quando leva a criança de manhã, a educadora ainda não chegou e à tarde, já saiu. Esta situação está a causar algum mal-estar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Talvez fosse pertinente mudar o horário da educadora até a mãe se sentir segura. Fazer com que a educadora estivesse umas vezes de manhã, outras ao final do dia. Neste caso, a mãe sentir-se-ia gradualmente mais segura e não haveria necessidade de telefonar diversas vezes para a instituição e estar sempre tão ansiosa.

Maria do Carmo Avelino

Ata da sétima reunião com as Educadoras de Pesquisa

Data: 27 Março 2015

Salas	Trabalho Desenvolvido	Aspetos positivos	Dificuldades sentidas	Supervisora
Educadora C.	<ul style="list-style-type: none">• As cores – realização de atividades de expressão plástica alusivas às cores, leitura de histórias sobre as cores e jogos com cores.• A Primavera – Leitura de história sobre a chegada da Primavera, decoração da sala alusiva à primavera.• Dia do Pai - Leitura de história sobre este dia e realização de uma prenda para o pai. No dia do pai, os pais foram à sala fazer uma atividade com os filhos.	<ul style="list-style-type: none">• O grupo está a evoluir muito rapidamente e de forma bastante favorável.• Grande proximidade entre a família e a instituição – os pais são muito participativos nas atividades propostas.	Continua a sobressair uma criança pelo seu comportamento pouco satisfatório. Passa muito tempo na instituição e a relação escola-família é particamente inexistente. É muito difícil trabalhar com esta criança.	<ul style="list-style-type: none">• Convidar os pais a passar tempo com os filhos na sala no dia do pai é uma ideia muito interessante e de valor – permite fortalecer laços com a família e integrar os pais no <i>mundo escolar</i> dos filhos. Talvez também lhes dê alguma segurança pois vêem como é o dia do seu filho.• A criança X talvez precise de mais atenção e de ter os adultos da sala mais presentes no seu dia a dia, de modo a torna-la mais participante nas atividades de sala.
Educadora F.	<ul style="list-style-type: none">• Adaptação de novas crianças – presença dos pais em sala para ajudar neste processo.	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho de equipa em sala e a relação com os pais continua a ser muito	<ul style="list-style-type: none">• Dificuldade em lidar com os horários das refeições. Cada	<ul style="list-style-type: none">• A esta altura do ano letivo já não faz sentido haver tanta diferenciação nos

	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução de alimentos sólidos na sopa. • Trabalho motor e linguagem. • Dia do Pai – realização de uma prenda para o pai. • Páscoa – realização de ovos de páscoa através de atividades de expressão plástica para decorar a sala. 	<p>positiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças revelam um desenvolvimento muito evidente. • Gosto das crianças pelas atividades de expressão plástica continua a ser um ponto forte neste grupo. • Relação adulto-criança tem vindo a ser fortalecida, havendo menos momentos de ansiedade e choro. 	<p>criança tem os seus horários muito próprios e é difícil respeitá-los devido à falta de pessoal.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estar em constante adaptações com novas crianças é muito desgastante profissionalmente. • As crianças passam muitas horas na instituição devido aos horários alargados dos pais. • A falta de higiene das crianças é cada vez mais evidente e gera algum mal-estar, pois a família não aceita quando se tenta falar com ela sobre o assunto. 	<p>horários das refeições e de sono. Deveria começar-se a uniformizar os horários, tentando que comessem e dormissem nos mesmos horários para criar uma rotina comum.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deve ter-se cuidado ao abordar a falta de higiene com os pais, pois muitas vezes poderão ser mal-entendidas e criar situações muito delicadas. • Deveria existir um mês limite para entrada de novas crianças, pois estas adaptações constantes, condicionam muito a prática educativa.
--	--	---	---	--

<p>Educadora S.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de música. • Dia do Pai – Realização de uma prenda para o pai. Nesse dia os pais foram à instituição assistir à aula de música com os filhos. • Páscoa - Realização de ovos de páscoa para decorar a sala. 	<ul style="list-style-type: none"> • Já se conseguiu estabelecer um equilíbrio nos horários das refeições e da sesta, havendo uma rotina comum a todas as crianças. • Grande parte do grupo já fez a aquisição da marcha. • A relação escola-família tem vindo a ser fortalecida e acentuada de uma forma muito positiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Denota-se uma falta de higiene no grupo em geral. • Insegurança da mãe pela ausência da educadora ainda não foi resolvida e tem vindo a acentuar-se, havendo cada vez mais desconfiança. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tentar sensibilizar os pais para a higiene dos filhos. • Tentar aceitar o melhor possível essa mãe, evitando entrar em confronto direto com ela e passar-lhe a mensagem a cada dia de que está a ser feito o melhor pelo seu filho.
<p>Ideias comuns às três educadoras</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As narrativas e os diários têm-se revelado uma mais-valia na prática educativa das educadoras, pois ajudam a repensar e a refletir, seja no momento, horas depois ou noutro dia. Permite apontar pormenores que a longo prazo seriam esquecidos e por conseguinte desvalorizados. A longo prazo melhora a qualidade da intervenção do educador. • Os portefólios deveriam ser aplicados a toda a creche – seria uma boa aposta para todos os educadores e sem dúvida conduziria a uma melhoria no ensino das crianças. • As narrativas e os diários permitem fazer planificações mais cimentadas e coerentes, uma vez que levam à reflexão constante do educador. 			

Maria do Carmo Avelino

Ata da oitava reunião com as educadoras de pesquisa

Data: 29 de abril de 2015

Salas	Trabalho desenvolvido	Aspetos positivos	Dificuldades sentidas	Supervisora
Educadora C.	<ul style="list-style-type: none">• Participação dos pais – uma vez por semana os pais vão à sala fazer uma atividade, ao final da tarde. As crianças cujos pais não participam ficam na sala ao lado.• Contadores de histórias – os pais vão à sala contar uma história à escolha.• Lanche partilhado – os pais fizeram um bolo e levaram.	<ul style="list-style-type: none">• Grande proximidade entre a família e a instituição.• Pintura ao ar livre – grande interesse das crianças.	<ul style="list-style-type: none">• Crianças cujos pais não participam nas atividades sentem-se tristes.	<ul style="list-style-type: none">• São de valorizar muito as atividades com a família. Deveria arranjar-se uma estratégia para que as crianças cujos pais não participam fossem integradas na mesma. Não deveriam ser levadas para outra sala.
Educadora F.	<ul style="list-style-type: none">• Desenho com lápis de cor;• Pintura de mãos e pés;• Aula de música.	<ul style="list-style-type: none">• Trabalho de equipa em sala e a relação com os pais continua a ser muito positiva.• Diário Individual preenchido todos os dias. Os pais levam para casa e ajuda-os	<ul style="list-style-type: none">• Falta de higiene continua a manifestar-se. Sentem pouca participação dos pais.• Dificuldade na introdução dos alimentos sólidos;	<ul style="list-style-type: none">• Continuar a incentivar os pais e a sensibilizá-los para a higiene.

		<p>a estar mais incluídos na escola. Ao fim de semana os pais também escrevem no diário.</p> <ul style="list-style-type: none"> • As crianças são muito recetivas às atividades de expressão plástica. • O folheto que a supervisora fez sobre o sono, a higiene e a alimentação para ser entregue aos pais foi muito importante para consciencializar os pais sobre as necessidades das crianças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Muitos pais desempregados – horário alargado das crianças na instituição. • Dificuldade em chegar aos pais desempregados, pois encontram-se numa situação económica muito grave. 	
Educadora S.	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de música duas vezes por semana; • Introdução dos sólidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Diário Individual também está a revelar-se muito importante; • Melhorou falta de higiene; • Rotinas já são mais equilibradas entre todas as crianças. 		<ul style="list-style-type: none"> • Continuar o bom trabalho desenvolvido! • O trabalho de equipa – educadoras e auxiliares - deve ser continuado para que a interação e entreajuda se continue a refletir no bom trabalho.

Ideias comuns às três educadoras	<ul style="list-style-type: none"> • As narrativas e os diários são uma mais-valia. Deveria ser adotados por todos os educadores. Consideram um trabalho difícil mas muito importante para levar a cabo uma boa prática educativa.
---	---

Maria do Carmo Avelino

Anexo III

**Dados recolhidos no decorrer da
pesquisa, aquando as reuniões de
equipa**

Educadoras de infância	Dificuldades sentidas	Aprendizagens realizadas	Diários de aula e narrativas	Planificação	Portefólios	Sugestões da Supervisora
Educadora C.	<ul style="list-style-type: none"> • Ao refletir apenas se centra nos aspetos negativos. • Dificuldade na adaptação de duas crianças chinesas, cujos pais não dominam a língua portuguesa, o que prejudica a relação escola – família. • O Grupo agitado condicionou as atividades orientadas. • Crianças que passam muitas horas na escola são mais agitadas. • Crianças cujos pais não participam nas atividades sentem-se tristes. 	<ul style="list-style-type: none"> • No início do ano letivo é importante deixar as crianças explorar o espaço e os materiais mesmo quando as adaptações estão concluídas. • Dar uma maior atenção aos pais de nacionalidade estrangeira de modo a adaptá-los no grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Permitem refletir e pensar novas formas de intervenção. • Dado que existe um registo escrito dos acontecimentos principais do dia-a-dia é possível refletir noutro dia. • Registo escrito de pequenas notas junto às descrições dos diários e narrativas, em jeito de reflexão escrita, com indicação do que é necessário mudar ou dando ênfase a algo positivo. • Ao fim de quatro meses, a educadora já avalia o seu trabalho todos os dias. • Tornam a prática educativa mais coerente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificar muitas atividades não permite às crianças brincarem livremente. • Norteia a ação educativa e serve de fio condutor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os portefólios deveriam ser aplicados a toda a creche – seria uma boa aposta para todos os educadores e sem dúvida conduziria a uma melhoria no ensino das crianças, pois ajuda a conhecê-las melhor ao nível das suas dificuldades e capacidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repensar o mês de adaptação. • Importa refletir todos os dias de modo a não cometer os mesmos erros várias vezes. • Na reflexão deve dar-se relevância aos aspetos positivos, para ganhar ânimo e motivação. • Primazia da relação escola – família. • Acompanhamento pela psicóloga das crianças com problemas de comportamento. • Não permitir que as crianças passem muito tempo

			<ul style="list-style-type: none"> • Ajudam a que se respeite a individualidade de cada criança. • Melhoram a qualidade da intervenção do educador. • As narrativas e os diários permitem fazer planificações mais cimentadas e coerentes, uma vez que levam à reflexão constante do educador. 			<p>sentadas a trabalhar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presença contínua dos pais na sala não é facilitadora do trabalho em sala. • Educadora S. deveria ter horário mais flexível de modo a receber e entregar as crianças – isto é, uns dias entrega, outros dias recebe. • Pedir ao médico da instituição para chamar as crianças cuja falta de higiene é notória e sensibilizá-las para a necessidade do banho diário. • Elaborar panfletos acerca dos cuidados de higiene. • Uniformizar os horários das refeições no final do ano letivo será
Educadora F.	<ul style="list-style-type: none"> • Cansaço inerente ao final do ano letivo, tanto dos adultos como das crianças. • As crianças muito pequenas para manusear massa de modelar, leva ao desinteresse pela atividade. • Crianças muito angustiadas e chorosas durante o primeiro mês. • Ao refletir apenas se centra nos 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades mais simples e com materiais fáceis de manusear. • Impensável iniciar o projeto de sala até concluir as adaptações. • Colocar uma marca num dos gémeos (babete, mola no cabelo, camisola diferente) para perceber quem é quem. • Trabalho conjunto com a família de 	<ul style="list-style-type: none"> • Os diários são facilitadores de reflexão e melhoria da prática educativa do educador. • Não escreve todos os dias mas tenta ser o mais coerente possível. • Permitem refletir e pensar novas formas de intervenção. • Possibilidade de reflexão noutro momento do dia, da semana ou mês. • Tornam a 	<ul style="list-style-type: none"> • A planificação é muito útil para organizar prática educativa. • Norteia a ação educativa e serve de fio condutor. 		

	<p>aspectos negativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Torna-se difícil distinguir os irmãos gémeos e perceber as necessidades individuais. • Crianças muito insatisfeitas, com choros constantes. • Falta de higiene das crianças, revela alguma negligência parental. 	<p>uma criança mulata de modo a inteira-la dos hábitos e costumes – Pais muito recetivos e participativos.</p>	<p>prática educativa mais coerente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajudam a que se respeite a individualidade de cada criança. • Melhoram a qualidade da intervenção do educador. • As narrativas e os diários permitem fazer planificações mais cimentadas e coerentes, uma vez que levam à reflexão constante do educador. 		<p>uma boa aposta para a Educadora S.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer um mês limite para entrada de novas crianças, de modo a que as adaptações se restrinjam a uma altura em específico.
Educadora S.	<ul style="list-style-type: none"> • Demasiadas atividades planificadas. • As crianças são muito pequenas para manusear alguns materiais de expressão plástica. • Muito choro e ansiedade no início do ano letivo. Não havia condições para fazer qualquer atividade orientada. • Ao refletir apenas se 	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicar mais tempo aos temas. • Usar materiais mais fáceis de manusear. 	<ul style="list-style-type: none"> • Os diários ajudaram a apontar pormenores do quotidiano. • Os diários possibilitam a reflexão e avaliação da prática educativa. • Não escreve todos os dias mas tenta ser o mais coerente possível. • Permitem refletir e pensar novas formas de intervenção. • Com o registo escrito 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificação ajuda a organizar o pensamento. • Norteia a ação educativa e serve de fio condutor. 	

	<p>centra nos aspetos negativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • É complicado conciliar os horários da alimentação e sesta de todas as crianças, o que gera alguma confusão no funcionamento da sala. • Mães cada vez mais ansiosas e desconfiadas relativamente ao trabalho das cuidadoras, que entram e saem constantemente da sala de atividades. 		<p>a reflexão sobre o dia fica simplificada e possível de fazer quando o educador estiver mais disponível.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tornam a prática educativa mais coerente. • Ajudam a que se respeite a individualidade de cada criança. • Melhoram a qualidade da intervenção do educador. • As narrativas e os diários permitem fazer planificações mais cimentadas e coerentes, uma vez que levam à reflexão constante do educador. 			
--	---	--	---	--	--	--

Anexo IV

Análise da organização dos portefólios das educadoras de pesquisa

Os portefólios individuais - análise

Educadora C.	<ul style="list-style-type: none">• O portefólio consiste num dossier identificado na lombada com o nome da sala de atividades, o ano letivo e a faixa etária do grupo;• Está dividido com separadores que identificam:<ul style="list-style-type: none">– Grupo de Crianças (nome das crianças e dos pais e encarregados de educação, aniversários e autorização de entrega das crianças);– Plano Anual de Atividades;– Projeto Curricular de Sala;– Autorizações para tirar fotografias;– Planificações e reflexões (constam todas as planificações semanais da sala e uma reflexão anexa a cada uma com a forma como a prática educativa se desenvolveu, os pontos positivos e negativos);– Diários de aula e narrativas (inclui trabalhos realizados pelas crianças, canções e histórias que as crianças mais gostam, descrições de acontecimentos do quotidiano, pequenos apontamentos dispersos com informações das crianças, aspetos positivos e negativos da prática educativa, no ponto de vista da educadora);– Reuniões com os pais (atas das reuniões individuais com os pais).• É perceptível que esta educadora se adaptou muito bem ao uso do portefólio, aproveitando-o como um auxiliar da sua prática. Regista muitos pormenores do seu dia-a-dia, reflete de forma escrita sobre a sua ação e inclui fotocópias dos trabalhos das crianças, através dos quais avalia conquistas e dificuldades, traça novas formas de intervenção e estratégias que conduzam ao desenvolvimento da cada criança. Com os documentos constantes, a educadora avalia-se enquanto profissional, pois avalia a sua forma de intervenção e organização da prática educativa no sentido de melhorar o que não
---------------------	---

	teve o resultado pretendido e de repetir estratégias bem-sucedidas.
Educadora F.	<ul style="list-style-type: none"> • O portefólio consiste numa capa plástica com diversos separadores. Na parte exterior da capa está identificado o nome da sala de atividades, o ano letivo, a faixa etária do grupo, o nome da educadora de infância e da auxiliar de ação educativa. • Cada separador tem uma etiqueta com a identificação: <ul style="list-style-type: none"> – Planificações (inclui todas as planificações semanais da sala e registo sobre a realização ou não das propostas; quando a proposta não é levada acabo, a educadora justifica o porquê); – Diários de aula e narrativas (contém descrições de acontecimentos do quotidiano, reflexões sobre o trabalho desenvolvido com grande ênfase nos aspetos negativos, pequenos apontamentos sobre as atividades desenvolvidas e situações ocorridas com as crianças); – Atividades desenvolvidas (contém amostras de trabalhos feitos pelas crianças com indicação sobre a forma como cada criança desenvolveu a proposta); – Recados (inclui as autorizações para fotografar as crianças, as restrições alimentares e alergias de cada criança, os cuidados a ter em caso de febre e os contatos dos pais). • Esta educadora revelou alguma dificuldade em adaptar-se ao uso do portefólio. Durante todo o processo verificou-se a sua dificuldade em refletir todos os dias, pelo que utilizou a estratégia de fazer pequenos apontamentos quando ocorria uma situação significativa, para posterior análise. No entanto, ao analisar as planificações verifica-se que a reflexão sobre o trabalho desenvolvido permitiu a esta educadora melhorar a sua forma de intervir, pois os materiais de desgaste utilizados nem sempre se adaptavam à faixa etária em causa. Deste modo, as crianças desmotivavam-se e a proposta não ia ao encontro do que tinha sido inicialmente previsto. Com o tempo, a planificação vai tendo cada vez menos notas a esse nível. Na sua reflexão é visível que a educadora se foca essencialmente nos aspetos negativos, não

	valorizando o que de bom acontece.
Educadora S.	<ul style="list-style-type: none"> • O portefólio consiste num dossier identificado na capa com o nome da sala e a faixa etária do grupo, o nome da educadora de infância e da auxiliar de ação educativa e o ano letivo. • Está devidamente dividido com os seguintes separadores: <ul style="list-style-type: none"> – O grupo (contém as fichas individuais de cada criança, onde estão dados como o nome completo da criança e dos pais e encarregados de educação, aniversário da criança, autorização de saída, autorização para fotografar, alergias alimentares e a medicação a dar à criança em caso de febre); – Mapa de presenças (tem todas as folhas mensais de presenças); – Planificações mensais (inclui todas as planificações mensais da sala, com registo do que foi e não foi realizado, com justificação da razão porque determinada proposta não foi levada a cabo); – Diários de aula e narrativas (inclui fotocópias de trabalhos das crianças, fotografias de momentos do quotidiano, reflexões da educadora sobre as propostas educativas, as estratégias usadas pela educadora no decorrer da sua prática, a relação com os pais e com as crianças, desabafos e frustrações sentidas pela educadora, registos das estratégias tomadas pela educadora no decorrer da sua prática, no sentido de levar a cabo os objetivos a que se propunha). • A educadora mostrou alguma dificuldade em adaptar-se ao grupo de crianças e pais, pois por ser o primeiro ano de todo o grupo na instituição os pais eram muito inseguros, numa fase inicial. Nos diários de aula e narrativas a educadora reflete sobre a sua relação com os pais, as estratégias usadas para ajudar à adaptação das crianças, a sua planificação, que numa fase inicial incluía demasiadas atividades e materiais pouco adaptados à faixa etária. Embora não existam reflexões diárias, existem pequenos apontamentos datados com os acontecimentos que marcaram o dia-

	<p>a-dia, em que a educadora reflete sobre essa situação numa outra altura. Nas suas reflexões é perceptível que a educadora se foca muito nos aspetos negativos da sua prática, deixando de lado o que de positivo acontece. Percebe-se que através das reflexões e avaliações a planificação vai sofrendo alterações, de forma a adaptar-se da melhor forma ao grupo. Nos trabalhos incluídos no portefólio, a educadora faz pequenos registos sobre a forma como cada criança desenvolveu a proposta e qual a sua receptividade aos materiais utilizados. Relativamente às fotografias, estas retratam momentos chave tanto do desenvolvimento e aprendizagem das crianças como da prática da educadora, havendo sempre também um registo escrito anexo, onde é descrito o contexto da situação retratada, o que aconteceu e o resultado final.</p>
--	--

Anexo V

Avaliação final com as educadoras de pesquisa

Questionário para avaliação final com as educadoras de pesquisa:

- 1. A implementação do portfólio na prática educativa dos educadores de infância permite o desenvolvimento das capacidades reflexivas e da autonomia do educador? Porquê?**
- 2. A implementação do portfólio na prática educativa dos educadores de infância contribui para o respeito da individualidade de cada criança? Se sim, em que medida?**
- 3. A implementação do portfólio na prática educativa dos educadores de infância permite uma melhor avaliação do desenvolvimento de cada criança? Porquê?**
- 4. A implementação do portfólio na prática educativa dos educadores de infância contribui para a melhoria da prática educativa? Porquê?**
- 5. Considera que o portfólio é facilitador e favorecedor de avaliação e reflexão da prática educativa do educador de infância? Porquê?**
- 6. Considera que o portfólio poderia constituir-se um meio de supervisão, na área da Educação de Infância?**

**Questionário para avaliação final com as educadoras de pesquisa –
Quadro síntese**

	Educadora C.	Educadora F.	Educadora S.
1.A implementação do portefólio na prática educativa dos educadores de infância permite o desenvolvimento das capacidades reflexivas e da autonomia do educador? Porquê?	Sim, porque se trata de um documento que permite ao educador orientar-se na sua prática, permite que o educador crie fios condutores no seu trabalho diário e consequentemente vai permitir tirar relações e daí levar o educador a avaliar e a refletir sobre a mesma.	Sim a implementação do portefólio desenvolve a capacidade reflexiva e autónoma do educador. Pois com esse instrumento de trabalho é mais fácil de avaliar cada criança e de não haver esquecimento.	A implementação do portefólio, sendo um instrumento de trabalho na prática dos educadores de infância faz com que tenhamos sempre forma de avaliar/refletir sobre o nosso trabalho diário com as crianças porque isso é uma das formas de registo, ajuda-nos de facto a refletir sobre a nossa ação e se algo não correu tão bem ou não correspondeu às expetativas criadas, temos sempre a hipótese de fazer de outra forma, utilizando diferentes estratégias em relação às que foram utilizadas.
2.A implementação do portefólio na prática educativa dos educadores de infância contribui para o respeito da individualidade de cada criança? Se sim, em que medida?	Claro que sim, pois ao registarmos tudo o que diz respeito a criança, temos sem dúvida um “ficheiro” mais elaborado e real de cada menino(a).	Sim com a implementação do portefólio, é real que nenhuma criança fique esquecida, como são registadas todas as ações, é fácil saber quando uma criança, por exemplo, está afastada do grupo, quando determinada atividade, não foi	Sim. Tendo em conta que este é um instrumento de trabalho na nossa prática, através dos registos que fazemos conseguimos ter um conhecimento mais específico em relação a cada criança, o que contribui de facto para o respeito da individualidade de

		concluída com sucesso e porquê.	cada criança.
3.A implementação do portefólio na prática educativa dos educadores de infância permite uma melhor avaliação do desenvolvimento de cada criança? Porquê?	Sim, porque ao termos tudo registado no que diz respeito à criança, criamos uma grande facilidade na hora de avaliar, tornando-se assim num instrumento de grande importância.	Sim com um portefólio individual é mais fácil fazer uma avaliação de cada criança.	Sim. É benéfico para a nossa prática fazer registos das crianças de forma a conseguirmos ter um maior conhecimento de cada uma delas, logo conseguimos sempre fazer uma avaliação clara sobre cada criança (onde e como atuar).
4.A implementação do portefólio na prática educativa dos educadores de infância contribui para a melhoria da prática educativa? Porquê?	Optei por responder às duas perguntas em conjunto porque julgo estarem totalmente interligadas. Sem dúvida que o portefólio é uma mais-valia na prática educativa dos educadores em todos	Com a implementação do portefólio o método de trabalho passa a ser outro.	Sempre. No caso de alguma dúvida temos sempre ao nosso alcance um instrumento de trabalho que tem a informação necessária para a melhoria da nossa prática educativa.
5.Considera que o portefólio é facilitador e favorecedor de avaliação e reflexão da prática educativa do educador de infância? Porquê?	os aspetos porque nos orienta e nos conduz muito mais facilmente no nosso dia-a-dia, e como já referi é um instrumento de grande importância na nossa prática educativa. Deste modo, o portefólio torna-se uma mais-valia para planearmos as nossas práticas e consequentemente refletirmos sobre elas, avaliarmos e reformularmos. É um documento de pesquisa, de observação.	Sim pelos motivos acima referidos.	Sim. Se contribui para a nossa prática educativa, já se subentende que é facilitador e favorecedor de avaliação e reflexão da nossa prática.
6.Considera que o portefólio poderia	Acho que sim, pois é algo que contém tudo	Sim para além da observação direta e	Sim. É mais um instrumento de

<p>constituir-se um meio de supervisão, na área da Educação de Infância?</p>	<p>o que o educador planeou, traçou, realizou e reformulou, por isso quem quer supervisionar tem à mão tudo o que foi feito até então. É um instrumento de grande valia para quem está tanto no ativo (educador) como para quem está a supervisionar e a avaliar (coordenadores ou até a própria direção).</p>	<p>do diálogo, o portefólio é uma forma de avaliação.</p>	<p>trabalho que podemos utilizar, tendo em conta que se regista informação e que podemos sempre melhorá-la dependendo das situações que vão ocorrendo no nosso dia-a-dia.</p>
---	--	---	---